

DIE BERUFSPPOSITION DES SCHULRATS

**Eine empirische Untersuchung zur beruflichen
Stellung bayerischer Schulaufsichtsbeamter
im organisatorischen Kontext
der Schulverwaltung**

Heinz Stegmann

1979



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546222_0002

DIE BERUFSPPOSITION DES SCHULRATS

Eine empirische Untersuchung zur beruflichen Stellung
bayerischer Schulaufsichtsbeamter im organisatorischen
Kontext der Schulverwaltung

I n a u g u r a l - D i s s e r t a t i o n

zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
(Dr. rer. pol.)

am Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fachbereich
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

vorgelegt von

Dipl.-Sozialw. Dipl.-Hdl. Heinz Stegmann

aus

Fladungen/Rhön



Referent: Professor Dr. G. Wurzbacher

Koreferent: Professor Dr. F. Ronneberger

Tag der mündlichen Prüfung: 20. Februar 1979

Die Berufsposition des Schulrats - Eine empirische Untersuchung zur beruflichen Stellung bayerischer Schulaufsichtsbeamten im organisatorischen Kontext der Schulverwaltung.

Inhaltsverzeichnis

Gliederung

1. Einführung in die Problemstellung	1
1.1 Die Kritik an der Verwaltung im Bildungsbereich	1
1.2 Pädagogische Berufe als Gegenstand der Soziologie	7
1.3 Die Schule als soziale Organisation	12
1.4 Zielsetzung der Arbeit	15
1.4.1 Fragestellungen einer organisationssoziologischen Analyse der Schulverwaltung	15
1.4.2 Theoretische und praktische Begründung der Arbeit	19
1.4.3 Gliederung der Arbeit	22
Teil I: <u>Die Berufsposition des Schulrats in der Verwaltungsorganisation Schulamt</u>	24
2. Position und Rolle als grundlegende Konzepte in Administration und Organisation	24
2.1 Begriffliche Erläuterungen	24
2.2 Konzeptionen des administrativen Verhaltens	27
2.2.1 Die wissenschaftliche Betriebsführung nach Taylor	28
2.2.2 Die Human Relations - Bewegung	
2.2.3. Neuere Beiträge zur Theorie administrativen Verhaltens	35
2.2.3.1 Chester I. Barnard	35
2.2.3.2 Herbert A. Simon	37
2.2.3.3 E. W. Bakke und Chris Argyris	39
2.2.3.4 Talcott Parsons	40
2.2.3.5 E. H. Litchfield	44
2.2.3.6 D. E. Griffiths	47
2.2.3.7 N. Luhmann	50
2.2.4 Zusammenfassung und weiterführende Kritik	54
2.3 Dimensionen des administrativen Verhaltens	57
2.3.1 Administratives Verhalten als sozialer Prozess	57
2.3.2 Rolle und Position als Vermittlerkonzepte zwischen individuellem Verhalten und sozialer Struktur	63
2.3.2.1 Norm, Rolle, Position und Beruf	64
2.3.2.2 Erwartungen als grundlegende Elemente der normativen und personalen Dimension	69
2.3.2.2.1 Die normative Dimension: Erwartungen	70
2.3.2.2.2 Die personale Dimension: Rollenselbstdeutung als "Eigen-"Erwartungen	72

II

2.3.2.2.3 Die Interaktion der normativen und personalen Dimensionen	73
2.3.3 Die Berufsposition in der Verwaltungsorganisation	79
2.3.3.1 Die Verwaltungsorganisation als Bürokratie	80
2.3.3.2 Die Verwaltungsorganisation als Subsystem	81
2.3.3.3. Die Position des Schulrats in der Verwaltungsorganisation	83
2.3.3.3.1 Das Schulamt in der Schulverwaltung	83
2.3.3.3.2 Die Berufsposition des Schulrats	85
2.3.4 Zusammenfassung	87
Teil II: <u>Die Berufsposition des Schulrats im organisatorischen Kontext der Schulverwaltung. Methodik und Ergebnisse der empirischen Untersuchung</u>	
3. Methodische Probleme der empirischen Untersuchung	90
3.1 Zur Durchführung der Untersuchung	90
3.1.1 Theoretische und methodische Einschränkungen	90
3.1.1.1 Einengung der Problemstellung	91
3.1 1.2 Untersuchungsplan	92
3.1.2 Die schriftliche Befragung	95
3.1.2.1 Die Methode der schriftlichen Befragung	95
3.1.2.2 Die Rücklaufquote	98
3.1.2.3 Die Repräsentativität der Daten	103
3.1.2.4 Schriftliche Befragung bei Lehrern und Studenten	112
3.1.3 Zusammenfassung	114
3.2 Zur Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten	115
3.2.1 Quantitative und qualitative Merkmale	115
3.2.2 Kausale Abhängigkeiten in der nicht-experimentellen Forschung	117
3.2.3 Zusammenfassung	119
4. Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung und Interpretation	120
4.1 Konflikte als konstitutive Elemente der Berufsposition des Schulrats	120
4.1.1 Interindividuelle Konflikte im Interaktionsfeld Schulrat - Lehrer	121
4.1.1.1 Unterschiedliche Einstellung zum Streik	121
4.1.1.2 Unterschiedliche Einstellung zum Volksschulsystem	122
4.1.1.3 Der "ideale" Lehrer im Urteil von Schulräten und Junglehrern	128

4.1.1.4 Rollenselbstdeutung und Erwartungen	132
4.1.1.5 Zusammenfassung	138
4.1.2 Intraindividuelle Konflikte in der Berufsposition des Schulrats	140
4.1.2.1 Der Schulrat als Pädagoge und Verwaltungsfachmann	140
4.1.2.2 Die Innovationsbereitschaft der Schulräte	144
4.1.2.2.1 Veränderungswünsche in bezug auf das gesamte Volksschulsystem	144
4.1.2.2.2 Der Vergleich zwischen Klein- und Großschulamt	146
4.1.2.3 Zusammenfassung	151
4.2 Einstellungen zur Arbeitssituation des Schulrats	153
4.2.1 Die Variable pädagogischer Konservatismus	153
4.2.2 Die Variable Belastungen	157
4.2.3 Die Variable Arbeitszufriedenheit	164
4.2.3.1 Theoretische und methodische Überlegungen zum Konzept Arbeitszufriedenheit	164
4.2.3.2 Der Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und anderen Variablen	172
4.2.3.3 Die Variable Arbeitszufriedenheit in der Schul- räteuntersuchung	175
4.2.3.3.1 Definition und Operationalisierung	175
4.2.3.3.2 Ergebnisse und Diskussion	178
4.2.4 Zusammenfassung	188
4.3 Die Integration der Schulräte in das Volksschul- system	190
5. Zusammenfassung und Ausblick	194
Literaturverzeichnis	201
ANHANG 1: Fragebogen	I
1. Schreiben des Landesverbandes der bayerischen Schulräte e. V.	I
2. Schreiben des Untersuchungsträgers	II
3. Fragebogen für Studenten und Junglehrer	XXXII
ANHANG 2: Tabellen	XXXVII
ANHANG 3: Verzeichnis der benutzten Computerprogramme	II

1. Einführung in die Problemstellung

1.1. Die Kritik an der Verwaltung im Bildungsbereich

Die gegenwärtige bildungspolitische Diskussion wird zu einem großen Teil von der Frage nach dem Erfolg bzw. Mißerfolg der unter dem Schlagwort Bildungsreform eingeleiteten und durchgeführten Maßnahmen beherrscht. Einerseits wird dabei auf die gestiegenen Übergangsquoten zu weiterführenden Schulen, auf den zunehmenden Anteil von Unterschichtkindern an den Studierenden, kurz, auf einen Schritt in Richtung Chancengleichheit hingewiesen, während auf der Gegenseite der Numerus clausus, die zunehmende Arbeitslosigkeit von Akademikern, das "Ausbluten" von Haupt- und Berufsschulen, die Vernachlässigung der beruflichen Bildung und die weiterhin bestehenden Benachteiligungen bestimmter sozialer Schichten als negative Aspekte der Bildungsreform ins Feld geführt werden. Da - wie in den meisten Fällen - Reformen an der Verwirklichung ihrer selbst gesteckten Zielansprüche gemessen werden, ist es nicht verwunderlich, daß häufiger vom Scheitern der Bildungsreform als von ihren Erfolgen gesprochen wird (vgl. H. BECKER 1976). Gleichzeitig tritt damit die Frage nach den Ursachen des Mißerfolgs in den Vordergrund, der meist innerhalb einer gewissen Pauschalisierung auf zwei Faktoren zurückgeführt wird:

1. Es gab nie "die" Bildungsreform; die Reformen im Bildungsbereich beinhalteten lediglich ein Bündel unterschiedlich eingreifender Einzelmaßnahmen, die im fragmentarischen steckenblieben und deren Pläne schon im Grundriß fehlerhaft waren (vgl. H. MAIER 1976).
2. Die Übersetzung der Reform in Verwaltung ist mißlungen: Empfehlungen und Pläne sind notwendige Voraussetzungen jeder Reform, sie müssen aber durch Verwaltung operationalisiert werden; diese Operationalisierung ist gescheitert, da die Reform so durchbürokratisiert wurde, daß

sie ihren kreativen und innovativen Charakter verlor (vgl. H. BECKER 1976).

Da sich die beiden Erklärungsversuche für das Scheitern der Bildungsreform gegenseitig ausschließen, muß sich eine der beiden Hypothesen falsifizieren lassen. So wäre in Anlehnung an die zweite Hypothese zu überprüfen, ob die Bildungsverwaltung tatsächlich durch die ihr strukturell vorgegebene Rigidität und durch das davon abgeleitete Unvermögen die Zielsetzungen der Bildungsreform unterlaufen hat. Dabei ist diese Fragestellung keineswegs neu. Bereits 1970 trifft der DEUTSCHE BILDUNGSRAT in seinem Strukturplan für das Bildungswesen folgende Feststellung: "In den Bildungsinstitutionen werden die Organisationsaufgaben zur Zeit in der Regel durch 'Laien' erfüllt, das heißt durch Lehrer und Leiter, die für diese Funktion weder ausgebildet noch vorbereitet wurden." (1970, 285). Auch VOGELSANG (1971, 87 ff.; 1974a) weist auf die Bedeutung der Qualifikation innerhalb der Verwaltung als Bedingungsvariable für den Erfolg jeder Reformmaßnahme hin, wenn er eine Verbesserung der "Transformatorqualität" der Bildungsverwaltung fordert, um deren Rolle als "Sündenbock für Versäumnisse der Bildungspolitik" abzulegen. KROMMWEH (1971, 39 ff.) sieht dagegen die Ursachen für die geringe Effizienz der Schulverwaltung in der unzureichenden Übernahme arbeits- und betriebswirtschaftlicher Methoden und dem damit verbundenen Rationalisierungsdefizit.

Sämtliche zitierten Stellungnahmen gehen a priori von der Bestätigung der zweiten Hypothese aus, obwohl eine abgesicherte Evaluation verwaltender Maßnahmen im Bildungsbereich bislang nicht vorliegt. Zweifellos bedarf die Beantwortung der Frage nach den Bedingungen einer effizienten Schulverwaltung einer gründlicheren und gleichzeitig subtileren Untersuchung administrativer Tätigkeiten im Bildungsbereich als es die vorliegende Arbeit leisten kann.

Dennoch lassen sich erste Hinweise auf die Leistungsfähigkeit der Schulverwaltung aus der Analyse der Tätigkeit und des beruflichen Selbstverständnisses der Schulaufsichtsbeamten ableiten, die jedoch aus folgenden Gründen nicht überbewertet werden dürfen:

1. Es sind mindestens zwei Effizienzkriterien für die schulische Organisationsstruktur zu unterscheiden, einmal die technisch-ökonomische Ziel-Mittel-Rationalität und zum anderen die in dieser Arbeit stärker betonte sozialpsychologische Leistungskapazität (vgl. STEUER 1975, 1 ff.).
2. Beide Kriterien bedingen sich nicht notwendigerweise gegenseitig, d.h. eine hohe technisch-ökonomische Qualität korreliert nicht unbedingt positiv (oder auch negativ) mit der sozialpsychologischen Effizienz.
3. Beide Kriterien bereiten erhebliche Schwierigkeiten bei der Transformation ihrer theoretischen Konzepte (z.B. "schulische Produktivität" oder "Zufriedenheit mit dem Betriebsklima") in operationale Größen. Diese Probleme resultieren hauptsächlich aus (a) der Vernachlässigung qualitativer Einflüsse (häufig werden rein quantitative Größen herangezogen, z.B. die Zahl der vorzeitigen Schulabbrecher und/oder die Schüler-Lehrer-Relation bzw. die Fluktuationsrate und/oder die Zahl der ausgefallenen Stunden) und (b) den fehlenden Möglichkeiten, ein multimethodisches Instrumentarium einzusetzen, das den Übergang von der theoretischen zur empirischen Ebene erleichtert (vgl. dazu KOSIOL 1968; ACKER 1973; STEUER 1975; GROCHLA und WELGE 1975).
4. Bisher liegen nur sporadisch empirische Untersuchungen zur Effizienzkontrolle administrativer Maßnahmen allgemein sowie speziell der Schulverwaltung vor, so daß sich die Ergebnisse kaum relativieren lassen. Diese Aussage wird auch durch zahlreiche Arbeiten im angelsächsischen Sprachraum zu diesem Themenkreis nicht widerlegt, denn wesentliche strukturelle Unterschiede zum Bildungs- und

Erziehungsbereich der Bundesrepublik Deutschland schränken die Vergleichbarkeit ein.

Als weiteres Argument für eine intensivere Auseinandersetzung mit der Schulverwaltung ist die häufig konstatierte Interdependenz zwischen der Schulorganisation und den innerhalb des Bildungssystems verfolgten Zielsetzungen anzuführen.¹⁾ Dabei zeigt sich, daß die "Verwaltung" nicht nur in der Diskussion um Erfolg bzw. Scheitern der Bildungsreform im Kreuzfeuer der Kritik steht, sondern schon seit langem in eine Verteidigungsstellung gedrängt ist. Schon zu einer Zeit, als der geistliche Charakter der lokalen Schulaufsicht noch streng gewahrt blieb, wurde z.B. gefordert "..., daß der Aufsichtsbesuch weder die Autorität des Lehrers gefährden, noch eine Störung des Unterrichts bewirken darf" (RANDLINGER 1918, 118). Die damit angedeutete Möglichkeit von Aporien zwischen pädagogischen und administrativen Normen geht also noch über das allgemeine Unbehagen an "der" Verwaltung hinaus, das mit Schlagworten wie "Juristenmonopol" und damit verbundene "Verrechtlichung", "Bürokratisierung" etc. verbunden ist (vgl. MORSTEIN MARX 1965a; ROHLFING 1973; VOGEL 1976). So wird die Schulverwaltung häufig lediglich als ein Störfaktor gesehen, der das pädagogische Handeln unnötig erschwert (vgl. H. BECKER 1956; ELLWEIN 1964; FÜRSTENAU 1967, 1969; FRISTER 1970; FELDHOFF 1970; RUMPF 1971; HOLSTEIN 1972; PETER 1973). Zwar wird dabei auch die Forderung erhoben, daß die schulische Organisation "in ihrer Besonderheit gegenüber anderen gesellschaftlichen Organisationsstrukturen" erkannt werden muß (vgl. HARTFIEL 1973, 55), doch wurden bislang kaum Schritte unternommen, um die "administrative Verstörung der Schule" (vgl. RUMPF 1966) bzw. deren Determinanten empirisch zu untersuchen. Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT (1974a, 129) hat aller-

1) "Schule, als soziale Organisation betrachtet, kann, je nach den gegebenen Unterrichtszielen beurteilt, die Effektivität von Unterricht fördern oder hemmen." (HARTFIEL 1973, 55).

dings die Bildungsverwaltungs- und Organisationsforschung in seinen Prioritätenkatalog aufgenommen, so daß eine Änderung dieser Situation zu erwarten ist. Zwar subsumiert der BILDUNGSRAT diesen Bereich der Bildungsforschung unter die vorwiegend theorieorientierte Forschung, doch wird damit keineswegs präjudiziert, daß eine empirisch-analytische Vorgehensweise ausgeschlossen ist. Ebenso wird durch diese Akzentuierung der Bezug zur Praxis und ihren Problemen nicht vernachlässigt, sondern vielmehr in die Zielsetzungen der Forschungsaufgaben integriert.¹⁾

Trotz des Defizits an gesicherten Informationen über die Realität von Organisation und Administration im Bildungs- und Erziehungsbereich, befassen sich bereits mehrere Darstellungen mit einer Reform der Schulverwaltung (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, 1973, 1974 b; BESSOTH 1970, 1973, 1974; BOEHM und RUDOLPH 1971; BÜHL 1971; H. BECKER 1973; I. RICHTER 1973, 1974).

Der Ruf nach Reformen der Schule als "negierte Institution" hat auch extreme Denkanstöße angeregt, die von einer "Entschulung der Gesellschaft" (vgl. ILLICH 1972) bis zu einer stärkeren Politisierung der "Schulreform als Gesellschaftskonflikt" (vgl. NASCHOLD 1974) reichen. Auch sie bestätigen letztlich das Informationsbedürfnis über die Verwaltung im Bildungsbereich.

1) "Die theorienae und theorieorientierte Forschung hat nicht nur dadurch eine Wirkung auf die Praxis, daß sie theoretische und methodische Voraussetzungen für die praxisorientierten Forschungsrichtungen schafft, sondern auch dadurch, daß ihre Ergebnisse, ihre Konzepte und Konstrukte sich auf den Bewußtseinsstand über bestimmte Praxisprobleme auswirken und dadurch zu einer einstellungsverändernden Aufklärung der Öffentlichkeit führen können." (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974a, 30).

Sicherlich deuten diese Ausführungen auf die Reform-"bedürftigkeit" der Verwaltung hin und bestätigen somit indirekt die Kritik an den administrativen Gegebenheiten. Auch die Entstehung neuer Wissenschaftsbereiche wie Bildungsplanung und Bildungsökonomie, die sich zum großen Teil auch mit verwaltungstheoretischen Fragestellungen beschäftigen, läßt sich als Indikator dafür ansehen, daß die Bildungsverwaltung den durch die "Bildungsexplosion" und ihren Folgen gestiegenen Anforderungen nicht gewachsen ist.

1.2 Pädagogische Berufe als Gegenstand der Soziologie

Nach HESSE (1972, 3) steht die Berufssoziologie vor der Aufgabe "..., eine Theorie und/oder einen Bezugsrahmen zu erarbeiten, innerhalb deren und/oder dessen Berufsmonographien erarbeitet und vorgetragen werden können, die die Realität der Berufe ... zu erfassen, zu analysieren und zu erklären vermögen." Gleichzeitig wird bedauert, daß sich die bisherigen berufssoziologischen Studien zu stark am Berufstätigen selbst und dessen Verhalten orientieren und sich auf die Analyse der "sozialen Funktion" sowie des "sozialen Status" beschränken. Vernachlässigt werden demnach die "sozialen Gebilde", die "Rollen", die "Organisation", in die der einzelne eintreten muß, um eine Berufstätigkeit ausüben zu können (vgl. ibid., 29).

Bei der Durchsicht verschiedener Studien, die sich mit einzelnen Berufen und Berufsgruppen, deren Tätigkeitsfeld, "Berufsbild" bzw. "Gesellschaftsbild" beschäftigen, zeigt sich jedoch, daß diese These einer Relativierung bedarf. Denn in zahlreichen Untersuchungen wird durch das Eingehen auf Erwartungen, Konflikte, Bezugsgruppen und Sozialisationsbedingungen die Bindung an Berufsrollen und die damit verbundenen Strukturen sowie die Integration in soziale Kooperationszusammenhänge (z.B. den "Betrieb", den "Berufsverband", das "Amt" etc.) herausgestellt. Das häufig verwendete Etikett der "Soziologie" einer bestimmten Berufsgruppe und die Betonung des Gesellschaftsbildes dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, daß Funktion und Status der Berufe nicht nur aus einer gesellschaftlichen Perspektive analysiert werden, sondern auch unter dem Aspekt eines organisatorischen Kontextes gesehen werden.¹⁾

1) Wobei dieser Aspekt selbstverständlich zu der "Soziologie" eines Berufes gehört (vgl. z.B. LEMBERG 1959; BUNGARDT 1960; CRONER 1962; KUHN 1963; BRAUN 1964; LEPSIUS 1964; FRANK et al. 1965; FRANK 1966; KRATZSCH et al. 1967; KAUPEN-HAAS 1968; HEEG 1973).

Auch andere berufssoziologische Untersuchungen an Ärzten vgl. SALZMANN 1970; LUBECKI 1972; DEPNER 1974), Naturwissenschaftlern (vgl. HORTLEDER 1970, 1970/71; HESSE 1970; KURUCZ 1972; BECKENBACH et al. 1973), Juristen (vgl. KAUPEN 1969; KAUPEN und RASEHORN 1971; LAUTMANN 1972), Führungskräfte in der Wirtschaft (vgl. BOMHARD 1970; PROSS und BOETTICHER 1971; ZEIDLER 1971, 1972; BLASCHKE 1972; W. LUKATIS 1972); Diplom-Landwirten (vgl. DAHEIM und KAUPEN 1972), Priestern (vgl. MAUTSCH 1972; SCHMIDTCHEN 1973), Professoren (vgl. ANGER 1960), Privatdozenten (vgl. BUSCH 1959) und Assistenten (vgl. KAUP 1969; VOGEL 1970) deuten darauf hin, daß die Berufs"rolle" bzw. -"position" durchaus nicht an den Rand der Problemstellung gedrängt wurden.

Die Vielzahl der Untersuchungen, die sich über das gesamte Spektrum der Berufe erstreckt und sich noch erweitern ließe, kann dagegen als Indiz für ein verstärktes Interesse an den Vorgängen in der Berufs- und Arbeitswelt gewertet werden. Daß sich dieses Interesse nicht gleichmäßig auf die einzelnen Berufe verteilt, läßt sich allein aus der Quantität der Arbeiten zu Problemen eines spezifischen Berufes bzw. einer Berufsgruppe ersehen: Ein eindeutiges zahlenmäßiges Übergewicht besitzen die Studien über akademische Berufe und innerhalb dieser Gruppe hat sich der Lehrerberuf eine Spitzenposition erobert. Das häufig beklagte Defizit im Vergleich zum Stand der Lehrerforschung in den angelsächsischen Ländern dürfte durch die stark gestiegene Zahl der Veröffentlichungen zur Lehrerrolle im deutschsprachigen Raum zumindest verringert, wenn nicht sogar ausgeglichen worden sein.

Zwar konstatiert LANGE-GARRITSEN noch 1972 eine unbefriedigende Situation in bezug auf eine detaillierte Kenntnis des Lehrerberufs, doch belegen andererseits die empirischen und theoretischen Arbeiten zur Berufsrolle des Lehrers innerhalb der letzten fünfzehn Jahre die wachsende Bedeutung, die diesem Beruf beigemessen wird (vgl. z.B. GAHLINGS und MOERING 1961; LEMPERT 1962; SCHUH 1962; TUGGENER 1962; HENTIG 1963; CASELMANN 1964; FRANK et al. 1965; LÖSCHER 1965; FORSTENAU 1967, 1969; GAHLINGS 1967; KRATZSCH et al. 1967; REICHWEIN 1967; DIECKMANN und LORENZ 1968; HORN 1968; ROSENSTRÄTER 1968; BAIER 1969; MARENBACH 1969; MOLLENHAUER 1969; RAUH 1969; SCHEFER 1969; DÖRING 1970; GAMM 1970a, 1970b; HITPASS et al. 1970; MAYDELL 1970; NIEMANN 1970; BETZEN und NIPKOW 1971; COMBE 1971; KLOSE 1971; LEMBERG et al. 1971; SCHULLER 1971; REICHHOLD 1971; KOCH 1972; MÖLLER-FUHRBRODT 1972; REINHARDT 1972; LÜDTKE 1973; HOPF 1974; J. WEISS 1974; FRIEDE 1975; HAENSEL 1975; HOLZAPFEL 1975; KOLBE 1975; SUSTECK 1975; GERNER 1976; G. HORN 1976). Eine umfangreiche Sammlung der Literatur zum Berufsbild des Lehrers nach 1945 ist auch bei H. Schmidt et al. (1973) zu finden.

Begründet wird diese intensive Beschäftigung mit Berufsrolle und -position des Lehrers durch die Tatsache, daß kaum eine Berufsgruppe so zentral vom Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse, ihrer Strukturen und Prozesse, ihrer zunehmenden Komplexität und Differenzierung betroffen wurde wie die der Lehrer (vgl. LANGE-GARRITSEN 1972). Die Fülle der Arbeiten läßt sich dabei auf folgende thesenartige Zusammenstellung unter chronologischem Aspekt reduzieren:

1. In den anfänglichen Studien werden allgemeine Probleme pädagogischer Berufe behandelt, die eine Abgrenzung zu anderen Berufsgruppen - hauptsächlich unter funktionalem Aspekt - erlauben.
2. Die Gruppe der Lehrpersonen wird nicht mehr als eine homogene soziale Kategorie angesehen, sondern die spezifischen Eigenheiten - bedingt durch unterschiedliche Ausbildung, Schulart und Tätigkeitsmerkmale - treten in den Vordergrund.
3. Mit dem allgemeinen Vordringen der Sozialwissenschaften innerhalb der Pädagogik kristallisieren sich in verstärktem Maße berufssoziologische Fragestellungen heraus, die sich mit Problemen der Professionalisierung (bzw. Halb- oder Scheinprofessionalisierung), mit Determinanten und Wirkungen der beruflichen Sozialisation von Lehrpersonen (z.B. in bezug auf das eigene Selbstverständnis) sowie mit der Mitgliedsrolle des Lehrers in der sozialen Organisation Schule beschäftigen.

Mit diesem dritten Punkt hat die Lehrerforschung ein Stadium erreicht, das durch eine starke Problemorientierung erhöhte Ausstrahlungseffekte sowohl in der Öffentlichkeit als auch in den einzelnen Kultusministerien und bei den Angehörigen dieser Berufsgruppe mit sich brachte. Trotz dieses hohen Problembewußtseins läßt sich jedoch in der Literatur über Berufsrollen im Bildungsbereich eine Lücke feststellen: Die Beziehungen des Lehrers zur Schulverwaltung sowie der Personenkreis der "Verwaltenden" sind nur selten Gegenstand der Erörterungen. Zwar fehlt in den meisten Arbeiten kaum ein Kapitel über "Lehrer und Schulaufsicht", doch daß diese Beziehung zum Gegenstand

einer spezifisch auf diese Problemstellung ausgerichteten, detaillierten Analyse gemacht wurde, ist nur in Ausnahmefällen zu konstatieren. Insbesondere wenn es um empirische Ergebnisse geht, wächst sich diese Lücke in eine "Leere" aus. Als einzige empirische Untersuchung im deutschsprachigen Raum, die sich mit Problemen der Schulaufsicht - allerdings auf der Ebene der Ministerien - befaßt, liegt bislang die Arbeit von BESSOTH (1974) vor. Diese Situation steht in einem krassen Mißverhältnis zu den zahlreichen Veröffentlichungen zum Problembereich "superintendency" in den Vereinigten Staaten, wo neben der fast schon "klassisch" zu nennenden Rollenanalyse von N. GROSS et al. (1958) eine Vielzahl von empirischen Studien - meist in Form von Dissertationen - existieren. In ihnen werden die hauptsächlichen Probleme dieser Berufsposition wie Personalführung, Curriculumentwicklung, Beziehungen zur Kommune und Finanzierung sehr ausführlich behandelt (vgl. z.B. HUNKINS 1949; SEEMAN 1953; COLADARCI et al. 1954; SPALDING 1954; HALPIN 1955, 1958, 1966; MORRIS 1957; HUNTER 1959; BELL 1964/65; CARLSON 1964; N. GROSS und HERRIOTT 1965; G. BECKER et al. 1971). Obgleich im Vergleich zum deutschen Bildungssystem Unterschiede bestehen, ist es charakteristisch, daß dem Problembereich Personalführung - und damit hauptsächlich den Beziehungen zu den Lehrern - die meiste Aufmerksamkeit gewidmet wird. Die folgenden exemplarischen Zitate belegen jedoch, daß die Problematik dieser Beziehungen durchaus auch in der Bundesrepublik Deutschland erkannt wurde:

"Die Lehrer empfinden die Kommunikation mit der Schulverwaltung und der Schulaufsicht entlang der hierarchischen Stufenleiter als unerfreulich, wenn nicht gar als unwürdig. Sie haben den Eindruck, 'behandelt' und nicht als gleichwertige Gesprächspartner akzeptiert zu werden. Dieses Gefühl führt zu einer Verbitterung der Lehrer" (LANGE-GARRITSEN 1972, 69).

"Unserem Schulwesen liegt die Organisationsform der Verwaltungsbürokratie zugrunde, ein System von hierarchisch einander übergeordneten Ämtern mit jeweils festumrissenen Befugnissen, wobei die oberen Instanzen in besonderem Maße entscheiden, anordnen und kontrollieren, während die unteren überwiegend Anordnungen ausführen und nach oben darüber berichten" (FORSTENAU 1967, 511).

"Viele Lehrer klagen allgemein über willkürliche und unsinnige Entscheidungen der Schulverwaltung, über Mangel an Unterstützung, über Bestimmungen, die an ihren Bedürfnissen vorbeigehen und schlechte Verwaltungspraxis." (PETRY 1973, 26). "Mir scheint, daß es gerade bei der Schulaufsicht sehr oft vorkommt, daß wirklich unqualifizierte Beurteiler aufgrund der hierarchischen Strukturen die Möglichkeiten haben, zu beurteilen." (R.H., Lehrer, zitiert nach IPFLING 1974, 33).

"Ich bin jetzt 27 Jahre lang Lehrerin, so und sooftmal visitiert worden, und wenn ich wirklich beraten wurde, dann immer ex cathedra und nie mit einem menschlichen Klang, der helfen möchte. Ich kenne in mir soundsoviele pädagogische Fehler, aber noch keiner meiner vielen Schulräte ist auf sie helfend eingegangen. ... Sobald sie Schulräte geworden sind, sind sie nicht mehr kooperierende Kollegen, sondern visitierende." (H. F., Lehrerin, zitiert nach IPFLING 1974, 34).

An diesen Aussagen wird deutlich, daß die Beziehung Schulrat - Lehrer starken Belastungen ausgesetzt ist. Gleichzeitig belegen diese Beispiele, daß zusätzlich zu der oben unter Punkt 1.1 angeführten Dimension der "administrativen Verstörung", also der allgemeinen Inkompatibilität pädagogischer und administrativer Normen, der Bereich der spezifischen Aufsicht und Kontrolle durch den Schulrat innerhalb des Berufsverständnisses der Lehrer einen herausragenden Platz einnimmt. Obgleich negative Sanktionen wie Eintragung in die Personalakte, Versetzungen und Disziplinarverfahren höchst selten vorkommen, konstatiert PETRY (1973, 24) eine tiefsitzende Angst und Verunsicherung bei Lehrern im Verhältnis zur Schulaufsicht. Zwar können diese Befürchtungen nicht rational begründet werden - sie lassen sich höchstens als Traumata früherer (evtl. auch nur berichteter) Erlebnisse erklären -, sie sind jedoch kennzeichnend für das "Klima", in dem Lehrer und Schulräte miteinander interagieren.

Für die soziologische Beschäftigung mit pädagogischen Berufen ergibt sich dabei die Notwendigkeit, die wichtigsten Rollenpartner des Lehrers mit in die Analyse einzubeziehen. Und zu diesen Rollenpartnern zählen eben nicht nur Schüler, Eltern und Kollegen, sondern z.B. auch der Schulpsychologe (vgl. KESSLER et al. 1973) und eben gerade der Schulrat. Nachdem innerhalb der Betriebssoziologie schon lange die Bedeutung des "Führungsklimas" (= Einstellungen und Verhalten des Vorgesetzten) für

den Personenkreis, der als Untergebener in diesem Klima tätig ist, der selbst aber wieder Vorgesetzter ist und dabei das perzipierte Führungsverhalten beibehält, erkannt wurde (vgl. z.B. FLEISHMAN et al. 1955), ist diese Variable auch in ihrer Bedeutung für das pädagogische Feld zu berücksichtigen:

Lehrer übertragen das Führungsklima, unter dem sie arbeiten, und das hauptsächlich durch die Beziehungen zu Schulleiter und -rat determiniert wird, auf die konkrete Unterrichtssituation und damit auf das Interaktionsverhalten zu ihren Schülern.

Diese Akzentuierung will von der dyadischen Lehrer-Schüler Beziehung nicht ablenken, sondern lediglich die Rollen weiterer Bezugspersonen im Lernfeld Schule mit in eine Analyse des pädagogischen Geschehens einbeziehen (vgl. STEGMANN 1976). Es ist daher zu fragen, inwieweit die oben angeführten Zitate tatsächlich das Verhältnis Lehrer - Schulaufsicht widerspiegeln, und, falls dies bejaht werden muß, auf welche Faktoren diese gestörten Beziehungen zurückzuführen sind.

1.3 Die Schule als soziale Organisation

Die bisherigen Erörterungen beschäftigten sich einmal mit dem Verwaltenden als Transformator der Bildungsreform sowie als administrativen Störer pädagogischen Handelns und zum anderen mit dem Schulrat als wichtigen Interaktionspartner des Lehrers. In beiden Bereichen, die sich durchaus tangieren und überschneiden, da der Schulrat Teil der Schulverwaltung ist, die aber auch zu trennen sind, da sich der Schulrat als konkrete Bezugsperson nicht nur von der anonymen Schulverwaltung abhebt, sondern da auch nichtadministrative Aspekte das Interaktionsfeld mit dem Lehrer bestimmen, ergeben sich zahlreiche Fragestellungen, die auch von unterschiedlichen wissenschaftlichen Standorten angegangen werden können.

Als einer dieser unterschiedlichen wissenschaftlichen Standorte ließe sich ein organisationssoziologischer Bezugsrahmen anführen, der folgende Vorteile mit sich bringt:

1. Sowohl in der Verwaltungswissenschaft als auch in der Berufssoziologie kommt der "Organisation" eine herausragende Bedeutung zu. Einmal wird explizit von der "Verwaltungsorganisation" als spezifische Form des Organisierens und Führens gesprochen (vgl. P. MEYER 1962; RONNEBERGER 1968, 262), und zum anderen ist die Arbeitsorganisation eine zentrale Variable in zahlreichen berufssoziologischen Hypothesen (z.B. in bezug auf "Betriebsklima", auf "strukturelle Faktoren", auf "Partizipation" etc.).
2. Eine organisationssoziologische Analyse der Schule liegt bislang - zumindest in bezug auf empirisch belegte Aussagen - im deutschsprachigen Raum nur bruchstückhaft vor. So kann PETER (1973, 17) das Defizit in der Beschäftigung mit der Schule als sozialer Organisation wie folgt kommentieren:

"Zu den sozialen Institutionen, die in Deutschland nur ansatzweise einer soziologischen Analyse unterzogen wurden, ist mit an erster Stelle die Schule zu nennen. Dieses Versäumnis ist vor allem deshalb erstaunlich, weil es sich bei der Schule um eine Organisation handelt, der im allgemeinen jedes Mitglied der Gesellschaft längere Zeit angehört. Man könnte deshalb erwarten, daß die Schule weitaus mehr als andere Organisationen mit speziellen Organisationszielen und bestimmten sozialen, religiösen, politischen oder sonstigen Interessen die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit und wissenschaftliches Interesse hervorruft."

Auch FELDHOFF (1970, 289) konstatiert, daß die Schule oder das Schulsystem als formell organisierter Bereich sozialen Verhaltens ein weitgehend unerforschtes Terrain ist.

3. Im Rahmen eines organisationssoziologischen Ansatzes läßt sich ein theoretischer Erklärungszusammenhang herstellen, der weder die emanzipierten Bedürfnisse der mit der Organisation Schule verbundenen Individuen vernachlässigt, noch diese Organisation als bloßen Zwangsapparat mystifiziert (vgl. PETER 1973, 23 f). Es geht dabei um die "Interaktion zwischen Individuum und Organisation", wie sie von ARGYRIS (z.B. 1973) innerhalb seiner "P und O Theorie" vorgestellt wird, und die sich mit den organisatorischen Zielsetzungen in Relation zu

den Bedürfnissen des Individuums beschäftigt (vgl. dazu auch GETZELS et al. 1968, 119 ff). ETZIONI (1971, 9 ff) spricht von der mangelnden Übereinstimmung zwischen der Persönlichkeit der Organisationsmitglieder und der "organisierten Rationalität" als Ursache eines "Organisationsdilemmas". Diese Relation und die postulierte Lösung des Konflikts zwischen den Schulzielen und den Interessen der Mitglieder der Schule in Form der Integration gehört nach STEUER (1975, 14) zu den "Kernfragen" einer Organisationsanalyse.

Diese Betonung eines organisationssoziologischen Schwerpunktes ermöglicht somit eine gemeinsame Basis für Fragestellungen, die sich auf die Berufsposition der Verwaltenden (Administratoren) im pädagogischen Feld der Schule beziehen. An dieser Stelle ist auch dem Vorwurf entgegenzutreten, daß gerade die Organisationssoziologie, die sich mit der Analyse gesellschaftlicher Institutionen auseinandersetzt, nur einen begrenzten Beitrag "zu einem kritischen Verständnis der gesellschaftlichen Bezogenheit ihres Forschungsgegenstandes" geleistet hat (vgl. PETER 1973, 23). Einmal läßt sich diese Kritik nicht nur auf die Organisationssoziologie anwenden, sondern sie trifft auf jede neopositivistisch orientierte Sozialwissenschaft zu. Zum anderen schließt die Darstellung empirischer Daten nicht die Einbeziehung hermeneutischer Verfahren aus. Als dritten Einwand muß sich PETER schließlich entgegenhalten lassen, daß eine "Theorie der Schule", die sowohl den Lehr- und Lernprozeß mit seinen Determinanten und Wirkungen als auch sein gesamtes gesellschaftliches Umfeld miteinbezieht, bislang nach ihrer eigenen Meinung noch nicht vorliegt (vgl. PETER 1973, 17 f).

Die Schule als soziale Organisation ließe sich nach der Typologie von ETZIONI (1971, 96 ff) nicht eindeutig einer der drei Kategorien zuordnen: Nach dem Kriterium "compliance" (= Art der Kontrolle über die Organisationsmitglieder der untersten Ebene, also der Schüler), können Kontrollmaßnahmen physischer

(z.B. Prügelstrafe, "Schulzwang"), materieller (z.B. Ausbildungsförderung bei guten Noten) und symbolischer Natur (z.B. Belobigung) festgestellt werden. Auch das Klassifikationsschema nach den Organisationszielen bei MAYNTZ (1963, 59) erlaubt keine klare Einstufung. Zwar werden Schulen als pädagogische Organisationen häufig unter die Kategorie subsumiert, die alle Organisationen beinhaltet, deren Zielsetzung in der Einwirkung auf eine - zumindest vorübergehend - in die Organisation aufgenommene Personengruppe besteht (vgl. z.B. HAEBERLIN 1970, 711). Doch läßt sich die Schule z.B. unter dem Aspekt ihrer Allokations- und Integrationsfunktion (vgl. FEND 1974) auch unter der Zielsetzung einer Leistungserstellung oder eines Erzielens von Auswirkungen analysieren. Beide Beispiele beleuchten einmal die Schwierigkeit, von der Schule mit so unterschiedlichen Mitgliedergruppen wie Schüler, Lehrern und Verwaltungspersonal einheitlich als "einer" Organisation zu sprechen; andererseits wird die Schlußfolgerung nahegelegt, daß bei den einzelnen Mitgliedergruppen ein unterschiedlicher Ausprägungsgrad des Organisationsdilemmas zu erwarten ist.

1.4 Zielsetzung der Arbeit

1.4.1 Fragestellungen einer organisationssoziologischen Analyse der Schulverwaltung

In einem Katalog von Schwerpunktbereichen der empirischen Sozialforschung in den Verwaltungswissenschaften (vgl. RONNEBERGER 1968, 262 ff) lassen sich folgende vier Gebiete identifizieren, die sehr leicht auch als Domänen der Organisationssoziologie angesehen werden können. Sie bilden gleichzeitig die Grundlage für Fragestellungen, die in einer organisationssoziologischen Analyse der Schulverwaltung auftreten:

1. Verwalten ist Gestaltung der sozialen Realität. Durch die spezifische Form des Verwaltungshandelns als führende und organisierende Tätigkeit wird der enge Konnex zur Organisationssoziologie herausgestellt.
2. Die Verwaltenden (Administratoren) bilden eine zu definierende soziale Kategorie mit einem spezifischen Sozialbewußtsein und einer fest geprägten Berufsauffassung (z.B. Diener des Gesetzes, Hüter der Kontinuität etc.). Hier stehen die Sozialisationsbedingungen innerhalb der Arbeitsorganisation im Mittelpunkt, die zu diesem beruflichen Selbstverständnis führen.
3. Die Administratoren entwickeln eigene Vorstellungen von der "richtigen" Struktur und der "richtigen" Funktion des sozialen und politischen Systems sowie der Arbeitsorganisation. In diesen Vorstellungen finden sich eher statische als dynamische Gesellschaftskonzeptionen.
4. Die Effektivität der Tätigkeit einer Behörde und Körperschaft läßt sich durch das Verhältnis zwischen Qualität sowie Quantität der gestellten Aufgaben und dem personellen sowie sächlichen Aufwand messen. "Sie ist abhängig von sozialer Rekrutierung, Ausbildung, Bildungsstand und Anpassungsbereitschaft der Administratoren, Anpassungsfähigkeit der Strukturen und des Entscheidungsprozesses an die sich wandelnden sozialen und politischen Umweltbedingungen wie an die sich wandelnden Anforderungen, Unterstützung oder Widerstand durch die Bevölkerung." (RONNEBERGER 1968, 263).

Zweifellos lassen sich aus diesen Forschungsbereichen zahlreiche Fragestellungen ableiten, die ein breites und komplexes Spektrum abgeben.

Ausgehend vom Individuum, dem einzelnen Schulrat als Administrator über das Schulamt als Verwaltungsorganisation bis hin zu den Interaktionspartnern und Umfeldbeziehungen ergibt sich die folgende Auflistung, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Nach Möglichkeit wird dabei gleichzeitig auf die Forschungsmethode verwiesen, mit der die jeweilige Fragestellung in Angriff genommen werden kann.

1. Welche spezifischen Aufgaben und Tätigkeiten sind vom Inhaber einer Berufsposition in der Schulverwaltung (die Bezeichnung Modellposition für die zu untersuchende Position nach ZEIDLER (1971, 55 ff) erscheint insofern nicht glücklich, als sie sehr starke normative Implikationen beinhaltet) zu erbringen? (Tätigkeits- bzw. Arbeitsanalyse).
2. Welche Anforderungen werden an den Inhaber einer Berufsposition in der Schulverwaltung in bezug auf Verhalten und Einstellungen bei der Erfüllung seiner Aufgaben gestellt? (Qualifikationsanalyse).
3. Welchen Ort im Positionsgefüge der Verwaltungsorganisation nimmt der Schulrat ein? (Positionsanalyse).
4. Welche Erwartungen stellen die Interaktionspartner und der Schulrat selbst an den Inhaber der Berufsposition in der Schulverwaltung? (Rollenanalyse).
- 4.1 Welche personalen, organisatorischen und sozialen Variablen beeinflussen diese Erwartungen?
- 4.2 Wie stark stimmen die Erwartungen der verschiedenen Interaktionspartner untereinander und mit denen des Positionsinhabers überein?
5. Gibt es neben einem "homo oeconomicus" und einem "homo sociologicus" auch einen "homo administrativus"? (Analyse von Persönlichkeitsmerkmalen).
6. Welchen Stellenwert haben strukturelle Variablen (z.B. Grad der Zentralisierung, Kontrollspanne, Formalisierungsgrad etc.) innerhalb der Schulverwaltung in bezug auf Innovationsbereitschaft und -fähigkeit der Schulräte? (Strukturanalyse).
7. Inwieweit lassen Effektivität und Effizienz¹⁾ administrativer

1) Die Trennung zwischen Effektivität und Effizienz bezieht sich auf die bereits angeführte Unterscheidung zwischen technisch-ökonomischer Ziel-Mittel-Rationalität und sozialpsychologischer Leistungskapazität (vgl. oben S. 3 sowie BARNARD 1970).

Maßnahmen in bezug auf organisatorische und personale Zielsetzungen bestimmen? (Organisationsanalyse, Evaluation).

7.1 Welche Störvariablen beeinträchtigen Effektivität und Effizienz der Schulverwaltung?

7.2 Welche Veränderungsnotwendigkeiten ergeben sich aus der kritischen Leistungskontrolle?

8. Welche Interdependenzen lassen sich zwischen Umfeldvariablen und der Schulverwaltung unter makrosoziologischem Aspekt feststellen? (Systemanalyse).

Ogbleich zahlreiche Interdependenzen zwischen den einzelnen Fragestellungen und den methodischen Ansätzen zu ihrer Lösung zu konstatieren sind, läßt sich anhand dieses Fragenkatalogs eine Abgrenzung zur parallel laufenden Arbeit von POSCHARDT (1976) ziehen, die ebenfalls das Problemfeld Schulaufsicht behandelt und hauptsächlich folgende Fragen beantwortet:

- Welche Tätigkeiten bestimmen die Berufsrolle des Schulrats?
- Inwieweit beeinflußt der soziale Bezugsrahmen die Berufsrolle des Schulrats, dessen Orientierungen und Einstellungen?
- Welche Dimensionen lassen sich bei der Analyse dieser Orientierungen feststellen und welche Aporien bestehen im Vergleich zu den institutionell abgesicherten Fremderwartungen?
- Welche Sozialisationsinstanzen determinieren und prägen diese Orientierungen und inwieweit lassen die Unterschiede in den Sozialisationswirkungen auf Homogenität bzw. Heterogenität der Befragtengruppe schließen?
- Welches Selbstverständnis entwickelt der Schulrat in bezug auf seine berufliche Tätigkeit?

Damit liegt das Schwergewicht der Arbeit von POSCHARDT auf den oben unter 1, 2, 4 und 5 angeführten Fragestellungen, während diese Studie sich zwar auch mit Problemen zu Punkt 4 und 5 beschäftigt, sich aber stärker auf die Fragestellungen 3, 6 und 7 konzentriert. Die Einbeziehung von Punkt 8 in der Untersuchung stößt auf erhebliche theoretische und methodische Probleme; er soll aber zumindest bei der Diskussion der Ergebnisse als Bezugspunkt und Relativierungsmöglichkeit berücksichtigt werden. Zusammengefaßt läßt sich damit zunächst folgende weiter gefaßte Problemstellung als Leitfaden für die vorliegende Arbeit formulieren:

Mit welchen Problemen wird der Inhaber einer Berufsposition in der Schulverwaltung (im konkreten Fall der Schulrat) konfrontiert und welche Konsequenzen ergeben sich dabei für das berufliche Selbstverständnis?

1.4.2 Theoretische und praktische Begründung der Arbeit

Unter theoretischen Gesichtspunkten wäre es ein überhöhter Anspruch, von der Entwicklung und Überprüfung einer Theorie¹⁾ der Schulverwaltung zu sprechen. Ebenso wenig, wie bislang eine Theorie der Schule vorliegt, kann auf einen Satz von hypothetisch-deduktiven Aussagen innerhalb der Verwaltungswissenschaft, der Organisations- und der Berufssoziologie zurückgegriffen werden, der den Anforderungen einer Theorie genügt.²⁾ Auch die von Merton (1951, 5 ff) geforderten Theorien mittlerer Reichweite können diese Lücke nur unvollständig schließen, da einmal ihr Erkenntniswert durchaus umstritten ist (vgl. OPP 1970, 12 f) und zum anderen der Bestand an gesichertem Wissen in Form von überprüften Hypothesen äußerst gering ist (vgl. ZEIDLER 1971, 7 f).

Aufgrund dieses Theoriedefizits wird es daher Aufgabe der vorliegenden Arbeit sein, zunächst eine gemeinsame begriffliche Basis zu schaffen, die eine Analyse schuladministrativer Phänomene ermöglicht und den Transfer von Forschungsergebnissen zwischen den Wissenschaftsbereichen erleichtert. Dabei stellt sich das Problem, inwieweit bereits vorhandene Begriffsinstrumentarien beibehalten bzw. integriert werden können. Allein die Vielfalt von Tätigkeiten, die sich unter administratives Verhalten subsumieren lassen, deuten auf erhebliche Abgrenzungsschwierig-

-
- 1) Unter Theorie wird ein System nomologischer Hypothesen verstanden, die durch Ableitbarkeitsbeziehungen verbunden sind und zur Erklärung und Prognose von Phänomenen der Realität herangezogen werden können (vgl. ALBERT 1972).
 - 2) vgl. zum gegenwärtigen Theorieverständnis in den drei Wissenschaftsbereichen KÖNIG (1972), BLASCHKE (1975) sowie DAHEIM (1967) und HESSE (1972). Gleichzeitig ist jedoch auch auf die Irrelevanz des "Reviervhaltens" als Abgrenzung zwischen verschiedenen Disziplinen innerhalb der Sozialwissenschaften hinzuweisen, das den Eindruck hervorruft, daß die Beschaffenheit der Realität die gerade übliche und vielfach institutionell verankerte Einteilung in wissenschaftliche Fächer erfordern würde (ALBERT 1972, 5).

keiten hin.¹⁾ Um nicht bei dieser Begriffsorientierung stehen zu bleiben, wird weiterhin versucht, Problemfelder zu identifizieren, die eine Strukturierung mit Hilfe von Hypothesen ermöglichen. Diese Hypothesen werden zum größten Teil aus der vorhandenen verwaltungswissenschaftlichen, organisations- und berufssoziologischen Literatur übernommen, resultieren jedoch auch aus dem Vorverständnis des Verfassers von diesen Problemfeldern. Bei dieser Literaturdurchsicht werden insbesondere sozialwissenschaftliche Beiträge der angelsächsischen Forschung herangezogen, die in den wenigen Analysen der Schulverwaltung innerhalb des deutschsprachigen Raumes kaum berücksichtigt wurden. Im empirischen Teil der Arbeit werden diese Hypothesen einer Überprüfung unterzogen sowie Erklärungsansätze entwickelt und Anstöße zu weiteren Forschungsfragen gegeben. Damit können diese Hypothesen in bezug auf ihren Allgemeinheitsgrad und ihren Informationsgehalt relativiert und auf ihre Brauchbarkeit untersucht werden.

Unter dem Kriterium der Praxisrelevanz erscheint es nach den bisherigen Ausführungen notwendig, folgende Tatbestände zusammenzufassen, zu deren Beseitigung bzw. Abmilderung diese Arbeit einen Beitrag leisten möchte:

1) Zwar kann das Festhalten an einen tradierten Begriffsapparat zu einem Hindernis für den theoretischen Fortschritt werden (vgl. ALBERT 1972), doch ist dabei ebenfalls zu berücksichtigen, daß kein Defizit sondern eher ein Überschuß an Begriffen mit zumindest ähnlichem Bedeutungsinhalt festzustellen ist (vgl. z.B. die zahlreichen Begriffe, mit denen sich ein positives Verhältnis zwischen Individuum und Organisation umschreiben läßt: "Effizienz", "Zufriedenheit", "Integration", "Identifikation", "involvement", "belongingness", "morale", "Kohäsion", "Loyalität" (die Liste ist verlängierbar!).

1. Es besteht ein Defizit an Informationen über die Schulverwaltung allgemein und über die Schulaufsicht im besonderen. Dieses Defizit erstreckt sich sowohl auf die an den Schulrat gerichteten Erwartungen als auch auf dessen berufliches Selbstverständnis. So bestehen häufig über die konkrete Arbeitssituation eines Schulrates bei seinen Interaktionspartnern nur vage Vermutungen, so daß die wechselseitigen Beziehungen sehr anfällig für Stereotypisierung, Fehleinschätzung von Situationen und mangelnde Einsteuerung des Verhaltens sind. Ohne Kenntnis seines "Fremdbildes", d.h. der Erwartungsstruktur seiner Interaktionspartner kann der Schulrat - durchaus unbewußt - diese Fehleinschätzungen durch sein tatsächliches Verhalten noch verstärken. Kurz, das Interaktionsfeld Lehrer - Schulaufsicht ist durch fehlende Transparenz gekennzeichnet.
2. Bei Fragen der Schulverwaltungsreform wie auch bei anderen Maßnahmen der Bildungsreform allgemein kommt dem Schulrat aufgrund seiner Stellung innerhalb der schulischen Hierarchie eine Transformatorrolle zu, die für Erfolg oder Mißerfolg von wesentlicher Bedeutung ist. Seine Einstellungen zu Reformen und seine Innovationsbereitschaft sind daher wesentliche Faktoren, deren Kenntnis für die Reformstrategie von größter Bedeutung ist.
3. Im Zuge der Organisationsentwicklung der Schulverwaltung wird das Insiderwissen der Schulräte kaum genutzt. Dies kann durch die Erstellung von sogenannten "Sollmodellen" (vgl. STEUER 1975, 12 f) verhindert werden.
4. In Relation zu Führungskräften in der Wirtschaft sind vergleichbare Berufspositionen im Bildungsbereich bislang kaum Gegenstand der empirischen Sozialforschung gewesen.
5. Die bisherigen Praktiken bei der Rekrutierung und Beförderung von Schulaufsichtsbeamten lassen das Vorhandensein von Auswahlkriterien, die sich aus den Anforderungen der zukünftigen Berufsposition ergeben, nicht erkennen.

6. Maßnahmen zur Weiterbildung der Schulräte sind aus zeitlichen Gründen nur selten möglich und haben häufig keinen Bezug zu den tatsächlichen Belastungen der Arbeitssituation.

Zwar werden sich die in den sechs Punkten angesprochenen Probleme nicht durch die Ergebnisse dieser Arbeit lösen lassen, es können jedoch zumindest Ansätze zu einem besseren Verständnis der Problemsituation und eventueller Lösungsstrategien angeboten werden.

1.4.3 Gliederung der Arbeit

Nach dieser Einführung in die Problemstellung, die sich mit den unterschiedlichen Blickrichtungen von drei wissenschaftlichen Disziplinen befaßte, und in der eine allgemeine Fragestellung zum Problemfeld Schulverwaltung entwickelt wurde, stehen im ersten Hauptteil dieser Arbeit die theoretischen Grundlagen zur Diskussion. Dabei werden bisher vorliegende verwaltungstheoretische Ansätze vorgestellt und einer kritischen Analyse unterzogen. Die Blickrichtung wird dabei auf den engen Konnex zu organisationssoziologischen Konzeptionen gelenkt, so daß sich zahlreiche gemeinsame Ausgangspunkte ergeben. Als Ergebnis dieser Analyse wird ein theoretisches Konzept entwickelt, das sich als Bezugsrahmen für die folgende empirische Untersuchung eignet.

Diese empirische Untersuchung wird im zweiten Hauptteil vorgestellt. Zunächst werden die methodischen Probleme erörtert, die sich bei der Durchführung der Studie und bei der Auswertung der Daten ergeben (vgl. Gliederungspunkt 3). Insbesondere wird auf die Methode der schriftlichen Befragung und auf die externe Validität der Untersuchung eingegangen, die sich aus der Repräsentativität der Daten ergibt. Anschließend folgen unter Gliederungspunkt 4 die Ergebnisse der Untersuchung. Dabei werden einmal potentielle Konflikte, ihr Erscheinungsbild und ihre Determinanten in der Berufsposition des Schulrats analysiert. Anschließend geht es um die Einstellungen des Schulrats zu seiner Arbeitssituation, wie sie sich aus allgemeinen Orientierungen,

Belastungen und Zufriedenheitsäußerungen konstituieren. Zum Schluß wird die Integration des Schulrats in das Volksschulsystem in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt, wobei versucht wird, einige Erklärungsansätze für teilweise Widersprüche in den festgestellten Ergebnissen zu finden.

Kurze Zusammenfassungen am Ende größerer Kapitel sollen dem Leser als Leitfaden eine Orientierungshilfe leisten und die Systematik der Arbeit unterstreichen.

1. Teil: DIE BERUFSPOSITION DES SCHULRATS IN DER VERWALTUNGSORGANISATION SCHULAMT

2. Position und Rolle als grundlegende Konzepte in Administration und Organisation

2.1 Begriffliche Erläuterungen

Bevor einige theoretische Konzeptionen administrativen Verhaltens vorgestellt werden, soll kurz auf die Begriffe Organisation und Administration eingegangen werden, auch wenn es sich nur um eine Begrenzung des "Arbeitsbereiches" handelt (vgl. BLASCHKE 1975, 486). Dabei bereitet der Begriff "Organisation" die geringsten Schwierigkeiten, nachdem sich die drei Merkmale der Zielgerichtetheit, des angebbaren Mitgliederkreises und der Interaktionsmusterstruktur allgemein als konstitutive Elemente einer sozialen Organisation durchgesetzt haben (vgl. ZIEGLER 1967). Beim Begriff Administration ergibt sich allerdings ein anderes Bild. Es ist einmal die Vielzahl von Tätigkeiten zu berücksichtigen, die sich unter administratives Verhalten subsumieren lassen (vgl. unten S. 30). Zum anderen wäre zu entscheiden, inwieweit die Begriffe Administration und Verwaltung inhaltlich gleich sind. Tatsächlich sprechen einige plausible Gründe gegen eine substitutive Verwendung der beiden Begriffe.

Als hauptsächliches Gegenargument läßt sich der etymologische Hintergrund der beiden Begriffe anführen. Während das Wort "Verwaltung" aus dem gotischen "valdan" und dem lateinischen "valere" (kräftig sein) abzuleiten ist und im Laufe der Jahrhunderte von einer rein privatwirtschaftlichen zu einer rein hoheitlichen, staatlichen Tätigkeit mehrere Bedeutungserweiterungen und -verengungen erfahren hat, ist beim Wort "Administration" eine andere historische Entwicklung festzustellen (vgl. DAMKOWSKI 1968; HARTFIEL et al. 1964; WINKLER 1958). Einmal bezieht sich das Etymon von "Administration" auf das lateinische "administrare" (dienen) und zum anderen gelangte dieses Wort über den Umweg des angelsächsischen und französischen Sprachraums in die gegenwärtige Diskussion um die Tätigkeit eines "Verwaltenden". Da nun das heutige Verwaltungsver-

ständnis meist von einem "Dienst"-leistungscharakter ausgeht (vgl. SEARS 1950; DABIN 1964), erscheint zunächst die bevorzugte Verwendung des Begriffs Administration gerechtfertigt, wenn auch die deutsche Vorsilbe "ver" als Minderungsform von "walten" den Nebensinn des Auftrags und der Mittelbarkeit enthält. Einen zusätzlichen Aspekt in der etymologischen Ableitung bringt LAUX-MANN (1971), indem er darauf verweist, daß "valere" keine Tätigkeit, sondern einen Zustand der Überlegenheit kennzeichnet, während "administrare" ein konkretes Verhalten beinhaltet.

Gleichfalls für die Übernahme des Begriffs Administration spricht die Tatsache, daß unter "Verwaltung" meist nur die öffentliche Verwaltung assoziiert und die privatwirtschaftliche Verwaltung (z.B. eines Unternehmens) vernachlässigt wird. Eine allgemeine Theorie des administrativen Verhaltens kann jedoch nicht bestimmte Bereiche ausklammern, in denen ebenfalls "verwaltende" Tätigkeiten ausgeführt werden. Bereits Max WEBER (1964) stellte Parallelen zwischen öffentlicher und privater Verwaltung fest: In beiden Bereichen werden Entscheidungen über Mittel getroffen, es herrscht eine hierarchische Gliederung vor, man spricht von Unternehmens- bzw. Staatsführung, die horizontale Gliederung erfolgt nach sachlichen Kriterien und in beiden Fällen sollte die Verwaltung rational und überprüfbar sein. Dies bedeutet jedoch keine völlige Identität zwischen öffentlicher und privater Verwaltung - es bestehen z.B. Unterschiede hinsichtlich der Zwangsmittel, mit denen Entscheidungen durchgesetzt werden können -, doch läßt sich die Grenze zwischen beiden Verwaltungsbereichen nicht formell sondern lediglich inhaltlich ziehen (vgl. RONNEBERGER 1973).

Ein weiteres Argument gegen die substitutive Verwendung beider Begriffe könnte darin liegen, daß "Verwaltung" sehr stark mit Werten belegt ist. Meist werden mit Verwaltung negative Akzente wie Amtsschimmel, Langeweile in Form der Routine, "Wasserkopf" etc. assoziiert, so daß der relativ wertneutrale Begriff Administration vorteilhafter erscheint.

Trotz dieser Gründe für eine begriffliche Trennung von Verwaltung und Administration werden beide Begriffe im folgenden synonym verwendet, da einmal in der relevanten Literatur ebenfalls nicht differenziert wird, und da zum anderen die beiden letzten Einwände entkräftet werden können: (a) Zumindest im angelsächsischen Sprachraum, insbesondere in den Vereinigten Staaten werden ebenfalls negative Werte mit der "Administration" verbunden; (b) auch in der privaten Wirtschaft setzt sich der Begriff Verwaltung durch (vgl. z.B. Personalverwaltung, Materialverwaltung). Es bleiben daher lediglich die Bedenken aufgrund des unterschiedlichen etymologischen Hintergrundes, die jedoch durch die zahlreichen Veränderungen des Bedeutungsinhaltes im Laufe der Geschichte nicht überbewertet werden dürfen. Für die folgenden Ausführungen, in denen auf differierende Konzeptionen des administrativen Verhaltens eingegangen wird, gelten daher Verwaltung und Administration als Synonyme.

2.2. Konzeptionen des administrativen Verhaltens

LUHMANN weist auf die "unbestrittene Tatsache" hin, daß sich zahlreiche Wissenschaften mit Aspekten des administrativen Verhaltens befassen.¹⁾ Ohne Zweifel lassen sich eine Fülle von Forschungsansätzen feststellen, deren Perspektiven mehr oder weniger konkret auf verwaltungsrelevante Phänomene ausgerichtet sind. Denn innerhalb der einzelnen Wissenschaften ergeben unterschiedliche theoretische Ausgangspunkte ein breites Spektrum an Konzeptionen, die eine Analyse des administrativen Geschehens intendieren.²⁾ Zwar werden die Ansprüche, die an eine Theorie des administrativen Verhaltens gestellt werden (vgl. GRIFFITHS 1959; ders. 1964), von diesen Konzeptionen größtenteils nicht erfüllt, doch es bieten sich wertvolle Ansätze zu einer systematischen Analyse. Die folgende Auswahl einiger Konzeptionen berücksichtigt daher hauptsächlich qualitative Aspekte und deren Beitrag für einen allgemeinen Bezugsrahmen des administrativen Verhaltens. Trotz der Gefahr einer enumerativen Darstellung ist dieser Abschnitt aus folgenden Gründen notwendig:

1. Die gewählte historische Entwicklung der Diskussion um administrative Phänomene erleichtert das Verständnis für die verschiedenen Konzeptionen.

-
- 1) Als "Mutterboden" für die Verwaltungswissenschaften gelten z.B. die Wirtschaftswissenschaften, die Soziologie, die Rechtswissenschaft, die Psychologie, die Politikwissenschaft (vgl. LUHMANN 1966, S. 15 f.; vgl. auch MEYER 1962, S. 5; THOMPSON 1958, S. 32). Ebenso wird vom "Pluralismus in der Verwaltungswissenschaft" (vgl. KÖNIG, K. 1970, S. 223 ff.) und von der Verwaltungswissenschaft als einer "discipline-carrefour", die aus der Synthese der Ergebnisse vieler anderer Wissenschaften entsteht, gesprochen (vgl. LANGROD 1969, S. 44).
 - 2) LUHMANN (1966) unterscheidet zwischen dreizehn verschiedenen Forschungsansätzen, die einen Diskussionsbeitrag zur Theorie der Verwaltung leisten; GRIFFITHS (1959) präsentiert acht unterschiedliche Theorieversuche zum administrativen Verhalten; zahlreiche Autoren fassen die einzelnen Beiträge synoptisch nach historischen oder anderen sachlich tangierenden Kriterien in bestimmte "Richtungen" zusammen (vgl. z.B. GETZELS et al. 1968; GROSS, B.M. 1964; BELISLE und SARGENT 1957; HALPIN 1958, 1966; LANE et al. 1967; LAWRENCE und SEILER 1968).

2. Bei der Fülle verwaltungstheoretischer Ansätze wird eine Systematisierung und gleichzeitige kritische Analyse als besonders vordringlich erachtet.
3. Nur nach einer Bestandsaufnahme lassen sich vorhandene Lücken feststellen und neue Aspekte hinzugewinnen.

Zunächst wird in einem groben Raster zwischen drei Tendenzen differenziert: Einmal steht die wissenschaftliche Betriebsführung und ihre Auswirkung auf die Verwaltung im Vordergrund; zum anderen wäre der Beitrag der Human Relations-Bewegung zu würdigen und schließlich kommen neuere Ansätze einer sozialwissenschaftlichen Richtung in der Verwaltungsforschung zum Zuge. Anschließend wird in einer zusammenfassenden Kritik auf Möglichkeiten einer theoretischen Weiterführung eingegangen.

2.2.1. Die wissenschaftliche Betriebsführung nach TAYLOR

Sieht man von den Beiträgen der sogenannten "Kameralisten" im 17. und 18. Jahrhundert sowie von der Verwaltungslehre des Lorenz von STEIN im 19. Jahrhundert ab (vgl. BELISLE und SARGENT 1957, S. 85 ff.; LANGROD 1954, S. 543 ff.; MAYER, F. 1969, S. 139 ff.), so stellen die Prinzipien der wissenschaftlichen Betriebsführung, wie sie von TAYLOR (1919) zu Beginn dieses Jahrhunderts erarbeitet wurden, die früheste systematische Auseinandersetzung mit administrativen Phänomenen dar. TAYLORS Überlegungen zum effizienten Einsatz des Menschen basieren auf folgenden Prämissen:

- es gibt einen bestmöglichen Weg zur Ausübung einer Tätigkeit, der sich durch Zeit- und Bewegungsstudien feststellen läßt (vgl. die heutige Tätigkeit von REFA-Fachleuten);
- materielle Anreize sind das beste Mittel, um die Arbeitsleistung zu erhöhen;
- die beste Kontrolle der Tätigkeiten wird durch eine festgefügte Hierarchie gewährleistet.

Damit würde die wissenschaftliche Betriebsführung - auch Taylorism genannt - lediglich durch die physische Leistungsgrenze des Menschen und die fehlende infinite Teilung von Arbeitsgängen limitiert werden. Diese Betrachtungsweise enthält jedoch einige Lücken, da sie einige andere effizienzrelevante Faktoren wie interpersonale Beziehungen, emotionale Komponenten oder immaterielle Anreize vernachlässigt. Auch die einseitige Orientierung am Produktionsziel und die damit verbundene Ausbeutung menschlicher und materieller Ressourcen wird kritisiert (vgl. PETER 1973, S. 30 f.). Trotzdem fanden die Prinzipien des "scientific management" weite Verbreitung, und sie werden auch heute noch bei Problemen der Führungsentscheidungen diskutiert (vgl. KIRSCH 1973).

In ähnlicher Weise wie TAYLOR gelangt FAYOL (1916) zu administrativen Prinzipien, die es der Führungsebene eines Unternehmens ermöglichen, für einen reibungslosen Ablauf des Produktionsgeschehens zu sorgen. Dabei setzt er Administration mit Führung gleich, die sich aus den Tätigkeitselementen der Planung, Organisation, Befehlsgewalt, Koordination und Kontrolle zusammensetzt.¹⁾ Besondere Bedeutung wird dabei der Kontrolle beigemessen: "Control is the examination of results. To control is to make sure that all operations at all times are carried out in accordance with the plan adopted - with the orders given and with the principles laid down. Control compares, discusses and criticizes; it tends to stimulate planning, to simplify and strengthen organization, to increase the efficiency of command and to facilitate coordination" (FAYOL 1937, S.103).

In enger Anlehnung an FAYOL analysiert GULICK (1937) das Tätigkeitsfeld von Führungskräften am Beispiel des Präsidentschaftsamtes der Vereinigten Staaten von Amerika. Auf

1) "To prepare the (administrative, d. Verf.) operations is to plan and organize; to see that they are carried out is to command and coordinate; to watch the results is to control." (FAYOL 1937, S. 103.)

seine Frage "What is the work of the chief executive?" erteilt er die Antwort "POSDCoRB", wobei jeder Großbuchstabe eine bestimmte Tätigkeit repräsentiert:

"P lanning, that is working out in broad outline the things that need to be done and the methods for doing them to accomplish the purpose set for the enterprise;

O rganizing, that is the establishment of the formal structure of authority through which work subdivisions are arranged, defined and coordinated for the defined objective;

S taffing, that is the whole personnel function of bringing in and training the staff and maintaining favorable conditions of work;

D irecting, that is the continuous task of making decisions and embodying them in specific and general orders and instructions and serving as the leader of the enterprise;

Co-ordination, that is the all important duty of interrelating the various parts of the work;

R eporting, that is keeping those to whom the executive is responsible informed as to what is going on; which thus includes keeping himself and his subordinates informed through records, research, and inspection;

B udgeting, with all that goes with budgeting in the form of fiscal planning, accounting, and control." (GULICK 1937, S. 13; s.a. URWICK 1943).

Es ist hauptsächlich GULICK und URWICK zu verdanken, daß die Prinzipien der wissenschaftlichen Betriebsführung, die aus der praktischen Erfahrung in privatwirtschaftlichen Unternehmen resultierten, auch in den Bereich der öffentlichen Verwaltung übernommen wurden. Durch die starke Resonanz sowohl in der Wirtschaft als auch im öffentlichen Bereich auf das "scientific management" konnte das Vordringen dieser Bewegung in die Schulverwaltung nicht ausbleiben. Entsprechend wurde auch das Tätigkeitsfeld eines Superintendents¹⁾ in die Bereiche der Organisation, der Exekutive und der Aufsicht fragmentiert: Als Organisator

1) Die Position des Superintendents ist nur bedingt mit der des deutschen Schulrats zu vergleichen, da er nicht in die hierarchische Struktur eines Kultusministeriums eingegliedert ist, sondern dem "Board", einem kommunalen Kontrollgremium, verantwortlich ist. Trotzdem ergeben sich im Tätigkeitsfeld der beiden Positionen zahlreiche Übereinstimmungen, die eine komparative Gegenüberstellung ermöglichen.

obliegt es ihm, den detaillierten Vollzug der vorgegebenen Bildungspolitik zu planen; als Angehöriger der Exekutive besitzt er zahlreiche Machtbefugnisse; als Vorgesetzter übt er aufgrund seines Wissens und seiner Erfahrung Einfluß auf Lehrer und Schüler aus (vgl. CUBBERLEY, zit. nach GETZELS et al. 1968, S. 29). Trotzdem war die Übernahme von Prinzipien der wissenschaftlichen Betriebsführung auf den schulischen Bereich nicht unproblematisch: Sowohl die Grundsätze der Arbeitsteilung als auch die Kontrolle des Produktionsergebnisses sind nicht kompatibel mit den schulischen Gegebenheiten, da die "Produktion" von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten anderen Gesetzmäßigkeiten unterliegt als die Herstellung bestimmter Güter. Vor diesem Problem, adäquate Kriterien für die Evaluation schulischer Effizienz heranzuziehen, stehen auch heute noch zahlreiche Befürworter von Nutzen-Kosten-Analysen (vgl. THOMAS, J.A. 1971). In einer historischen Untersuchung zum Einfluß der wissenschaftlichen Betriebsführung im Bereich der Schulverwaltung kommt CALLAHAN (1962) sogar zu dem Ergebnis, daß die Prinzipien des Taylorism zu leichtfertig übernommen wurden. Da jede Schule zu einem gewissen Grad die Normen und Werte der Kultur widerspiegelt, der sie angehört, und gleichzeitig die Anfälligkeit der Superintendents gegenüber der öffentlichen Meinung und dem von ihr ausgeübten Druck durch die Organisationsform des amerikanischen Bildungssystems besonders groß war, wurde der Taylorism ohne Modifikation auf die Schule übertragen. Als Folge entstand - bedingt durch Entlassungen, Neuernennungen etc. - unter Lehrern und Superintendents eine starke Verunsicherung, die häufig in Resignation endete und nach CALLAHAN zu einer "Tragödie" führte: "The tragedy itself was four-fold: that educational questions were subordinated to business considerations; that administrators were produced who were not, in any true sense, educators; that a scientific label was put on some very unscientific and dubious methods and practices; and that an anti-intellectual climate, already prevalent, was strengthened. ... The whole develop-

ment produced men who did not understand education or scholarship. Thus they could and did approach education in a businesslike, mechanical, organizational way" (CALLAHAN 1962, S. 246 f.). Durch Beschreibung der Kinder als "Rohmaterial" und "Endprodukte" wurden zweifellos Akzente gesetzt, die pädagogischen Erkenntnissen vollständig widersprachen (vgl. CALLAHAN und BUTTON 1964, S. 84 f.). Auch die Behandlung der Lehrer als "Arbeiter" verstärkte das autoritäre Element in der Schulverwaltung (vgl. LANE et al. 1967, S. 12).

2.2.2. Die Human Relations-Bewegung

Standen innerhalb der wissenschaftlichen Betriebsführung die Fragmentierung administrativer Tätigkeit sowie die Kontrolle in bezug auf organisatorische Erfordernisse im Vordergrund, so erscheint die nachfolgende Gegenreaktion mit ihrer Betonung interpersonaler Aspekte im Rahmen der Human Relations-Bewegung unvermeidlich. Der erste Ansatz, auch psychologische Aspekte des administrativen Verhaltens zu berücksichtigen, geht dabei von einer Frau, Mary Parker FOLLETT aus, die harmonische interpersonale Beziehungen als zentrales Problem jedes Kooperationszusammenhanges sieht. Bezeichnend für ihren Beitrag zu einer Konzeption administrativen Verhaltens ist ihre Auffassung vom Konflikt als einem normalen Prozeß mit konstruktiven Wirkungen. Das konstruktive Element sieht sie in der Tatsache, daß jedes Verhalten eine zirkuläre Tendenz beinhaltet, d.h. mit Rücksicht auf mögliche Rückkopplungseffekte bei den Interaktionspartnern geschieht und somit einen Beitrag zur Koordination der Tätigkeiten bietet (vgl. METCALF und URWICK 1940).¹⁾ Die Weiterführung dieser Gedanken führt zwangsläufig zu der Forderung, dem einzelnen die Interaktion mit möglichst zahlreichen Partnern zu gestatten und seinen Ver-

1) vgl. dazu auch neuere Ansätze zum Konfliktverhalten bei BOULDING (1968) und ESSER (1972).

antwortungsbereich in Form von Mitentscheidungsrechten auszudehnen (= "cumulative responsibility").

Umfangreiches empirisches Datenmaterial, das FOLLETTs Ausführungen bestätigte, lieferten die sogenannten HAWTHORNE-Untersuchungen in dem gleichnamigen Elektrounternehmen in Chicago. MAYO (1945) sowie ROETHLISBERGER und DICKSON (1950) konnten anhand intensiver Forschungen die theoretische Begründung des "scientific management" widerlegen, daß materielle Anreize und physikalische Arbeitsbedingungen hauptsächliche Determinanten der Produktivität der Arbeitnehmer darstellen. Vielmehr zeigte sich, daß die experimentelle Situation der Versuchsgruppe, d.h. ihre Isolation von anderen Arbeitsgruppen, die vergleichsweise erhöhte Aufmerksamkeit, die man ihr entgegenbrachte, und die innerhalb der Gruppe entstehende Loyalität und Solidarität sowie das damit verbundene Normensystem, einen stärkeren Einfluß auf die Arbeitsleistung als die Treatment-Variablen, wie veränderte Arbeitsbedingungen oder Entlohnungssysteme, ausübte. Analog dazu wurde ein Übergewicht der "informellen" gegenüber der "formellen" Organisation konstatiert (vgl. ROETHLISBERGER und DICKSON 1950, S. 568).¹⁾ Als Ergebnis ihrer Forschungsarbeit erheben beide Autoren folgende Forderung:

"Adequate personnel administration in any particular industrial plant should fulfill two conditions: (1) Management should introduce in its organization an explicit skill of diagnosing human situations. The skill should be 'explicit' because the implicit or intuitive skills in handling human problems which successful administrators or executives possess are not capable of being communicated and transmitted. ... (2) By means of this skill management should commit itself to the continuous process of studying human situations - both individual and group - and should run its human affairs in terms of what it is continually learning about its own organization." (ROETHLISBERGER und DICKSON 1950, S. 604).

1) Zur formellen bzw. informellen Organisation vgl. unten S. 36.

Als Folge der HAWTHORNE-Untersuchungen entstand ein starker klinisch-therapeutisch orientierter Ansatz zur Lösung administrativer Probleme. Dazu leistete MORENO (1954) mit seiner soziometrischen Analyse interpersonaler Beziehungen sowie durch die Einführung des Psychodramas und des Rollenspiels einen wertvollen Beitrag. Ebenfalls vor dem Hintergrund der Human Relations-Bewegung ist die Forschungsarbeit von LEWIN, LIPPITT und WHITE zu sehen. Zwar wurden ihre Experimente nicht im administrativen Bereich durchgeführt (Versuchspersonen waren elfjährige Kinder), doch sollten die Ergebnisse mit der Definition und Auswirkung des autokratischen, demokratischen und "Laissez-faire"-Führungsstils (vgl. WHITE und LIPPITT 1960) besonders stark in der Administration und hier vor allem in der Schulverwaltung Beachtung finden (vgl. BELISLE und SARGENT 1957, S. 109 f.; GETZELS et al. 1968, S. 36 ff.; LUHMANN 1966, S. 28). Zahlreiche Autoren befaßten sich mit den Folgen der Human Relations-Bewegung in der Schule (vgl. z.B. YAUCH 1949; STEIN 1954; GRIFFITHS 1956; SHAW 1956/57; LANE et al. 1967; DUBIN 1959 und 1968). Dabei sind starke Gegensätze zu den Prinzipien des Taylorism festzustellen: Der demokratische Führungstyp war die einzig richtige Verkörperung des "guten" Superintendents, der Individualität von Lehrern und Schülern war von seiten der Schulverwaltung Rechnung zu tragen, und die Bedeutung gruppendynamischer Prozesse für harmonische Beziehungen zwischen Vorgesetzten und Untergebenen stand im Vordergrund. Trotzdem bleibt zu resümieren, daß sich die Zielsetzung der Human Relations-Bewegung nicht unbedingt von der des "scientific management" unterscheiden muß: "The MAYO-ROETHLISBERGER approach was ... open to abuse and perversion by managers who saw human relations as merely a new device to get more work out of employees by social and psychological manipulation" (GROSS, B.M. 1964, S. 55). Darüber hinaus lassen sich in den HAWTHORNE-Untersuchungen zahlreiche methodische Mängel feststellen, die eine gewisse Skepsis gegenüber den Ergebnissen begründen (vgl. LANDSBERGER 1958; CAREY 1967).

2.2.3. Neuere Beiträge zur Theorie administrativen Verhaltens

2.2.3.1. Chester I. BARNARD

Während sich die bislang zitierten Autoren meist mit der Formulierung bestimmter administrativer Prinzipien beschäftigten, die häufig als bloße Verhaltensanweisungen apperzipiert wurden, erschien 1938 mit BARNARDS Abhandlung "The Functions of the Executive" erstmals eine generalisierte Darstellung sozialwissenschaftlicher Studien zum Themenkomplex "Führung in Organisationen" (vgl. BARNARD 1970). BARNARD umreißt in zwei kurzen Abhandlungen einmal eine Theorie der Kooperation und der Organisation¹⁾ und schildert zum anderen die Funktionen und Arbeitsmethoden eines Leiters formeller Organisationen. Beide Gegenstände sind zwar analytisch unterscheidbar, lassen sich aber bei konkreten Handlungen und Erfahrungen nicht trennen. Im Mittelpunkt steht dabei das Führungsverhalten des Leiters einer Organisation (= executive).²⁾ BARNARD weist darauf hin, daß - gleichgültig, ob es sich um eine wirtschaftliche, militärische oder religiöse Organisation handelt, - dieser "executive" immer innerhalb einer Organisation tätig ist und die Führungsaufgaben der Kontrolle, Leitung, Aufsicht und Verwaltung zu erfüllen hat (vgl. BARNARD 1970, S. 17). Diese Führungsaufgaben werden benötigt, um (a) ein Kommunikationssystem herzustellen, (b) Personen in kooperative Beziehungen zur Organisation zu bringen,

1) Die zentrale Hypothese BARNARDS beinhaltet "..., daß die Bestimmung einer formalen Organisation als System bewußt koordinierter Handlungen oder Kräfte von zwei oder mehr Personen auch das beste Instrument für die Analyse der Erfahrungen von kooperativen Systemen ist." (BARNARD 1970, S. 71).

2) Die Leitung einer Organisation kann durchaus mehreren Personen übertragen sein, d.h. es gibt mehrere "executives"; charakteristisch für den "executive" ist die Wahrnehmung von Führungsaufgaben, die das System kooperativer Anstrengungen aufrechterhalten.

und (c) Organisationsziele zu definieren und zu formulieren (S. 181 ff.). BARNARDs Diskussion wird dabei von den dichotomen Gegenüberstellungen der formellen versus informellen Organisation und der Wirksamkeit ("effectiveness") versus Leistungsfähigkeit ("efficiency") einer Organisation bestimmt. Beide Konzeptpaare lassen sich auf die Unterscheidung zwischen der kooperativen Anstrengung zur Erreichung des Organisationsziels einerseits und den individuellen Motiven andererseits zurückführen. Diese Trennung unpersönlicher und persönlicher Aspekte in der Organisation setzt voraus, daß diejenigen, die an Organisationshandlungen mitwirken, "Doppel-Persönlichkeiten" sein müssen: sie sind sowohl "Organisationsperson" als auch "Privatperson" (vgl. BARNARD 1970, Kap. 2.2., sowie S. 159). Bei BARNARD besteht die Funktion der Führung nun genau darin, durch konkretes Handeln widerstreitende Kräfte zu synthetisieren, also ein Gleichgewicht zwischen den Gefühlen, Interessen und Positionen der Privatperson und den Anforderungen an die Organisationsperson herzustellen, die ex ante nicht kongruieren. Mit diesem Ausgleich steht und fällt einmal die Wirksamkeit der Organisation (= die Bedeutung ihrer Ziele für die Umgebung) und ihre Leistungsfähigkeit (= Austausch zwischen Organisation und Organisationsmitglied) und zum anderen stellt die Bemühung um dieses externe und interne Gleichgewicht das gemeinsame Element aller Organisationen dar: "Eine Organisation, gleichviel ob einfach oder komplex, ist immer ein unpersönliches System koordinierter menschlicher Anstrengungen; stets gibt es einen Zweck als koordinierendes und verbindendes Prinzip; immer auch die unentbehrliche Fähigkeit der Kommunikation; immer ist die persönliche Bereitschaft eine Bedingung der Wirksamkeit und der Leistungsfähigkeit, also des Vermögens der Organisation, einen verbindlichen Zweck zu setzen und kontinuierliche Mitwirkung zu gewährleisten." (BARNARD 1970, S. 87).

Das Verdienst BARNARDS liegt hauptsächlich darin, daß er die rein technische Betrachtungsweise des Taylorism sowie die Erkenntnisse der human Relations-Bewegung in einen angemessenen theoretischen Bezugsrahmen setzte, der einen starken Einfluß auf nachfolgende Arbeiten ausübte.

2.2.3.2. Herbert A. SIMON

Im Gegensatz zu BARNARD erhebt SIMON nicht den Anspruch, eine "Theorie" geschaffen zu haben. Vielmehr steht die Aufgabe im Vordergrund, ein Vokabular bzw. Konzepte zu erstellen, mit deren Hilfe sich die Verwaltungsorganisation und ihre Arbeitsweise beschreiben lassen. Dabei wendet SIMON sich verstärkt den Bedingungen des administrativen Verhaltens zu, denn er geht davon aus "..., daß die weit verbreiteten sogenannten Verwaltungsprinzipien lediglich mehrdeutige und dazu noch einander häufig widersprechende Maximen sind und in einer nutzbringenden Verwaltungstheorie keine Anwendung finden dürfen." (SIMON 1955, S. 153). Die zentrale These lautet demnach, daß sich die grundlegenden Bedingungen des administrativen Verhaltens durch die Analyse des Verwaltungsvorgangs als eine Gesamtheit von Entscheidungen feststellen läßt.¹⁾ Die Rationalität der Entscheidungen ist gleichzeitig wichtiges Kriterium für die Leistungsstärke (efficiency) einer Verwaltungsorganisation, die jedoch von den Grenzen der Rationalität limitiert wird.²⁾

-
- 1) SIMON spricht von der Verwaltungstheorie als einer Theorie des Entscheidungshandelns.
 - 2) SIMON versteht unter der Rationalität von Entscheidungen ihre Eignung zur Erreichung spezifizierter Ziele. Dabei ist "objektive" Rationalität, d.h. vollständiges Wissen und lückenlose Vorausberechnung nach Art des "homo oeconomicus", ein Idealbild menschlichen Handelns. Das tatsächliche Verhalten des "administrative man" kann sich lediglich durch subjektive Rationalität auszeichnen. Dem entsprechend definiert die "Maxime" der Leistungsstärke das, was "gutes" oder "richtiges" Verwaltungshandeln bedeutet. "Sie sagt nicht, wie die Erreichung der Verwaltungsziele maximalisiert werden kann, sondern nur, daß solche Maximalisierung das Anliegen der Verwaltungstätigkeit ist, und daß die Verwaltungstheorie zu erforschen hat, unter welchen Voraussetzungen solche Maximalisierung stattfinden kann." (SIMON 1955, S. 27/s.a. S. 53 ff.)

Mit Hilfe des Rationalitätskonzeptes konstatiert auch SIMON die Diskrepanz zwischen Organisationszielen und individuellen Zielen: Entscheidungen sind organisationsmäßig rational, wenn sie aufgrund von Weisungsgewalt und/oder Loyalität an den Zielen der Organisation ausgerichtet sind; sie sind individuell rational, wenn sie die persönlichen Bestrebungen und Ziele der Entscheidenden berücksichtigen (vgl. SIMON 1955, S. 8 ff., S. 53 ff.). Es findet sich das gleiche Spannungsfeld zwischen Individuum und Organisation, wie es bereits von BARNARD beobachtet und beschrieben wurde: "Wenn seine Loyalitätsgefühle (die des Individuums, d. Verf.) zur Organisation stark sind, können seine Entscheidungen eine vollständige Annahme der Aufgaben der Organisation dartun; wenn die Loyalität fehlt, können persönliche Motive seine administrative Leistungsstärke mindern." (SIMON 1955, S. 28). Es gilt auch hier, ein Gleichgewicht zwischen persönlichen Interessen und organisatorischen Zielsetzungen herzustellen, d.h. ein Individuum ist nur dann zur loyalen Mitarbeit in der Organisation bereit, wenn genügend Anreize und Belohnungen zur Verfolgung eigener Ziele gegeben sind.

In einem späteren Werk (MARCH und SIMON 1958) werden u.a. die Ausführungen von TAYLOR, GULICK und URWICK einer eingehenden Kritik als "klassische Organisationstheorie" unterzogen, da die Organisationsmitglieder lediglich als passive Instrumente betrachtet werden. Der Human Relations-Bewegung, die das Organisationsmitglied als Träger von Einstellungen, von Wert- und Zielvorstellungen identifiziert, wird die Auffassung vom Individuum als Entscheidungsträger und Problemlöser gegenübergestellt, und gleichzeitig wird die Gleichgewichtstheorie (inducement-contribution balance) in Hypothesenform präsentiert.

2.2.3.3. E. W. BAKKE und Chris ARGYRIS

Die Weiterführung der Gedanken BARNARDs ist bei BAKKE (1952, 1966) sowie ARGYRIS (1953, 1957, 1964) zu finden, die einen prinzipiellen Antagonismus zwischen Organisationszielen und individuellen Bedürfnissen konstatieren. Dieses "Organisationsdilemma" ist durch einen "fusion process" zu überwinden, der dann erfolgreich ist, wenn "... the individual obtains the maximal expression of his personality that is possible and ... simultaneously, the organization has its demands fulfilled at the highest possible level." (ARGYRIS 1957, S. 130). Der Antagonismus wird dagegen noch verstärkt, wenn die Organisationsmitglieder "unabhängiger"¹⁾ ihre Persönlichkeit und deren Bedürfnisse berücksichtigen können, und/oder wenn die formale Struktur der Organisation stärker auf eine Maximierung der organisatorischen Effektivität ausgerichtet ist. Diesen divergierenden Tendenzen stehen jedoch beim Aufeinandertreffen von Organisationszielen und individuellen Bedürfnissen auch unifizierende Prozesse gegenüber, die das Organisationsdilemma verringern. So wird jede Organisation versuchen, das Individuum auf ihre Zielvorstellungen zu verpflichten, während das Individuum seine Interessen - auch auf Kosten der organisatorischen Effektivität - durchzusetzen sucht. Beide Prozesse führen

1) ARGYRIS führt das Konzept der "Abhängigkeit" des Individuums in der hierarchischen Struktur der Organisation ein: "The formal organization (...) and the administrative control system typically used in complex formal organizations may be viewed as part of a grand strategy to organize human effort to achieve specific objectives, and this strategy is based on such 'principles' of administration as specialization of work, chain of command, unity of direction, and span of control. The strategy creates a complex of organizational demands that tend to require individuals to experience dependence and submissiveness and to utilize few of their relatively peripheral abilities. The degree of dependence, submissiveness, and so on, tends to increase as one goes down the chain of command and as the job requirements and managerial controls direct the individual; they decrease as one goes up the chain of command and as the individual is able to control the job requirement." (ARGYRIS 1964, S. 58).

zwar zu einer Annäherung der Gegensätze, ermöglichen jedoch kaum eine völlige Gleichheit von individuellen und organisatorischen Zielen. Vielmehr besteht ähnlich wie bei BARNARD die Funktion der Führung darin, sowohl für das Individuum als auch für die Organisation eine optimale Selbstverwirklichung ("self-actualization") zu erreichen.

Es zeigt sich, daß dabei "Führung" und "Administration" - wie bei FAYOL - synonym verwendet werden und folgende "essential processes" beinhalten: den Arbeitsablauf, ein System von Belohnungen und Bestrafungen, den Identifikationsprozeß, den Kommunikationsfluß, die Autoritätsverteilung, Statusprozesse und die Erhaltung der Organisation. Die zentrale Stellung, die damit den Inhabern von Führungspositionen zukommt, darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß hier eine Dichotomisierung in "abhängige" und "unabhängige" Organisationsmitglieder versucht wird, die einer Konfrontation mit der Empirie kaum standhalten kann, da auch Führungskräfte vom "Organisationsdilemma" betroffen sind.

2.2.3.4. Talcott PARSONS

Obgleich PARSONS sich nicht speziell mit administrativem Verhalten beschäftigt hat, läßt sich der Einfluß seiner allgemeinen Handlungstheorie auf die Diskussion verwaltungsrelevanter Phänomene nicht leugnen.¹⁾ Dieser Einfluß ist auf die Bedeutung zurückzuführen, die allgemein dem Gedankengut PARSONS' innerhalb der Sozialwissenschaften

1) PARSONS' Beiträge zu diesem Themenkreis beschränken sich auf zwei Aufsätze in der Zeitschrift "Administrative Science Quarterly" (1956a, 1956b) und auf den Artikel in dem von HALPIN herausgegebenen Buch "Administrative Theory in Education" (PARSONS 1958). GETZELS et al. (1968) weisen jedoch darauf hin, daß in der bedeutenden Untersuchung von GROSS et al. (1958) kein anderer Autor so häufig zitiert wird wie PARSONS.

beigemessen wird. Zwar ist diese Bedeutung nicht unbestritten,¹⁾ doch allein die Auseinandersetzung mit PARSONS' Werken zeigt schon die stimulierende Wirkung seiner Ausführungen.

Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit - der in diesem Rahmen kaum erreichbar ist - zu erheben, lassen sich einige Feststellungen zu PARSONS' allgemeiner Handlungstheorie treffen (vgl. PARSONS 1951; 1953; 1961; 1963; 1967; PARSONS und SMELSER 1957). Danach vollzieht sich das menschliche Verhalten nach bestimmten Orientierungsalternativen in einem Systemmodell, das sich aus dem "cultural system", "social system", "personality system" und "organism system" zusammensetzt. Alle Systeme sind nach ähnlichen Gesetzen konstruiert und ihnen ist das Streben nach Stabilität bzw. Gleichgewicht inhärent. Menschliches Handeln selbst kann wiederum als ein System angesehen werden, das einen Kompromiß der Interaktionen zwischen dem kulturellen, sozialen, personalen und organischen Subsystem repräsentiert. Die Struktureinheiten der vier Systeme (Normen und Werte, Rollen, "need-dispositions"²⁾ sowie Triebe, Bedürfnisse und potentielle Anlagen) determinieren somit das menschliche Verhalten. Insbesondere die Wertorientierung des Individuums, die es durch internalisierte und gegenwärtige Erwartungen erfährt, läßt die freie Entscheidungswahl in einer Handlungssituation fragwürdig erscheinen. Es ergeben sich jedoch unzählige Alternativen, wenn man alle möglichen Konstellationen der Struktureinheiten in den Systemen berücksichtigt. PARSONS ist daher der Ansicht "..., daß die

1) Die allgemeine Handlungstheorie wird auch als "uneingestandene, unwissenschaftliche Gesellschaftsanschauung" (NARR, W.D. im Vorwort zu KELLERMANN 1967) oder gar als "an illusion, a conjuration, a bad and costly joke" (SELZNICK 1961) in Frage gestellt.

2) "Need-dispositions" ließe sich evtl. mit "Bedürfnisstruktur" übersetzen, doch PARSONS weist darauf hin, daß es sich nicht um natürliche bzw. angeborene "needs" handelt, sondern daß sie als Ergebnis des Sozialisationsprozesses in das Persönlichkeitssystem internalisiert wurden.

wesentlichen Züge der Persönlichkeitsstruktur zwar durch Sozialisation von den sozialen Systemen und der Kultur abgeleitet sind, die Persönlichkeit aber dennoch durch ihre Beziehungen zu ihrem eigenen Organismus und durch die Einzigartigkeit ihrer Lebenserfahrung ein unabhängiges System wird; sie ist kein bloßes Epiphänomen der Gesellschaftsstruktur" (PARSONS 1968, S. 103).¹⁾

Organisationen werden von PARSONS mit Hilfe der Konzepte der Systemtheorie als Systeme kooperativer Beziehungen analysiert. Dabei werden in der hierarchischen Struktur der Organisation drei Ebenen unterschieden: das technische System, das Managementsystem und das institutionelle System. Am Beispiel der Organisation "Schule" läßt sich diese Differenzierung verdeutlichen: Lehrer gestalten Lehr- und Lernprozesse und üben damit technische Funktionen aus. Beim Managementsystem ergeben sich zwei Kategorien von Funktionen, einmal ist zwischen der Organisation und der "externen" Umweltsituation zu vermitteln, und zum anderen sind die "internen" Angelegenheiten der Organisation zu regeln. Zur ersten Kategorie zählt die Mediation zwischen der technischen Organisation und den "Kunden", im Fall der Schule also den Kindern bzw. deren Eltern; auch die Bereitstellung von Ressourcen (finanzieller und personeller Art), die zur Ausführung der technischen Funktionen erforderlich sind, läßt sich unter diese Kategorie subsumieren. Die Kontrolle der Operationen des technischen Systems, also der Lehrer, gehört dagegen zu den Funktionen, die interne Angelegenheiten der Organisation regeln. Es ist festzustellen, daß sich die beschriebenen Funktionen weitgehend mit den Tätigkeiten eines Superintendents bzw. eines Schulrats decken, die somit das Managementsystem der Organisation Schule re-

1) DUBIN (1960) differenziert jedoch zwischen dem Modell I, nach dem PARSONS das Verhalten zunächst mit Hilfe individualistischer Kategorien zu erfassen sucht, und dem Modell II, in dem der Gesichtspunkt des sozialen Systems stärker in den Vordergrund tritt, d.h. das soziale System wird nicht mehr unter der Blickrichtung des einzelnen sich entscheidenden Individuums gesehen (vgl. dazu auch SCHLOTTMANN 1968).

präsentieren. Das institutionelle System schließlich kontrolliert wiederum das Managementsystem und legt die längerfristigen Zielsetzungen der Organisation fest, indem es quasi legislative Funktionen erfüllt. Im amerikanischen Schulsystem wird diese Funktion vom "school board" wahrgenommen, eine vergleichbare Institution in der Bundesrepublik Deutschland zu benennen, ist kaum möglich; Parallelen zu einem Regierungsschulamt lassen sich zwar konstatieren, aber es fehlt der enge Konnex zur "community" und die damit verbundene unmittelbare Kontrolle durch die Öffentlichkeit.

Die mittlere Ebene in der hierarchischen Struktur der Organisation, das Managementsystem, wird nun von PARSONS als "Administration" bezeichnet und als "the processes by which persons and collectivities and categories of them may be brought actually to fulfill the obligations imposed by the decision of a 'legitimate authority'" definiert (PARSONS 1958, S. 50). Die Relation zwischen dieser "legitimen Autorität" und der Administration wird in dem folgenden Zitat präzisiert: "In the case of administration, finally, the law or policy which has to be administered must designate the categories of persons or collectivities to which it applied, and only when this has been specified can the administrative agency even begin to administer." (ibidem, S. 51). An anderer Stelle wird der Administration eine besondere Verantwortung für die Angelegenheiten der Organisation zugewiesen, die sich auf "policy formation" und "decision making" erstreckt (vgl. PARSONS 1956a, S. 69). Damit wird deutlich, daß sich die administrative Funktion nicht auf die Verantwortung für den reibungslosen Ablauf technischer Prozesse beschränkt, sondern daß ebenfalls laterale Beziehungen zum institutionellen System bestehen.

2.2.3.5. E. H. LITCHFIELD

In der ersten Ausgabe der Zeitschrift "Administrative Science Quarterly" übt LITCHFIELD harte Kritik an den bisherigen Formulierungen einer Verwaltungstheorie, die sich lediglich durch eine Vielfalt verwirrender Konzepte und segmentaler Betrachtungsweisen auszeichnen. In Anlehnung an PARSONS' allgemeine Handlungstheorie postuliert er die Entwicklung einer spezifischen Theorie des administrativen Verhaltens, die möglichst "comprehensive" sein soll.¹⁾

Als einen Schritt zu diesem Ziel bietet er einen Bezugsrahmen an, der auf folgenden Hypothesen beruht:

1. Der administrative Prozeß ist ein Regelkreis des Verhaltens ("a cycle of action"), das die folgenden spezifischen Tätigkeiten einschließt:
 - Entscheidungsverhalten;
 - Programmerstellung;
 - Kommunikation;
 - Kontrolle;
 - Überprüfung.

Der zirkuläre Ablauf dieses Handlungskreises wird dabei wie folgt beschrieben: "In an idealized form it occurs as a logical sequence in which there is a progression from the making of a decision to the interpretation of the decision in the form of specific programs, to the communication of that programmed decision, to the establishment of controls for the realization of the decision, and finally to a reappraisal of the decision as programmed, communicated, and controlled." (LITCHFIELD 1956, S. 12). In fünf aus der ersten Hypothese syllogistisch abgeleiteten Thesen werden die einzelnen Tätigkeitsbereiche präzisiert und erläutert.

1) "..., the most serious indictment which must be made of present thought is that it has failed to achieve a level of generalization enabling it to systematize and explain administrative phenomena which occur in related fields." (LITCHFIELD 1956, S. 7).

2. Der administrative Prozeß übt Funktionen in den Bereichen der Politik, der Ressourcen und der Durchführung ("execution") aus.

Als Politik wird dabei die Definition von Zielvorstellungen verstanden, die für ein gesamtes Unternehmen (oder eine andere Organisation) verbindlich sind. In den Bereich der Ressourcen fällt die Beschaffung von Personal, Kapital, Material und Autorität, während die Durchführung ihre hauptsächliche Funktion im reibungslosen Zusammenspiel der Ressourcen sieht. Das administrative Verhalten läuft in sämtlichen drei Funktionsbereichen nach der in der 1. Hypothese beschriebenen zyklischen Form ab, obgleich jeder Bereich spezifische Charakteristika aufweist und daher auch einen unterschiedlichen Beitrag zum gesamten administrativen Prozeß leistet.

3. Der administrative Prozeß vollzieht sich im Kontext eines größeren Handlungssystems, das durch folgende Dimensionen zu kennzeichnen ist:
 - der administrative Prozeß;
 - das Individuum, das administrativ handelt;
 - die gesamte Organisation, innerhalb der das Individuum den administrativen Prozeß durchführt;
 - die Umwelt, in der das Individuum und die Organisation Funktionen ausübt.

Jede dieser Dimensionen, die LITCHFIELD als Variablenkategorien verstanden haben will, ist sowohl durch konstante als auch variable Merkmale zu kennzeichnen. Die Invarianzen des administrativen Prozesses sind bereits in den vorausgehenden Hypothesen formuliert. Die variablen Merkmale beziehen sich nun (a) auf die Persönlichkeit des Individuums, das administrativ handelt; (b) auf den Organisationstyp, in dem ein administrativer Prozeß stattfindet, und (c) auf die Art der Beziehungen, die zwischen der physikalischen, kulturellen und technologischen Umwelt und der Organisation sowie dem Individuum bestehen. Veränderungen in jeder dieser drei Dimensionen beeinflussen dabei den administrativen Prozeß. Ebenso wird sich die Varianz der Reaktionen zwischen Individuum, Organisation und Umwelt auf die erste Dimension auswirken.

4. Administration ist die Ausführung des administrativen Prozesses durch ein Individuum oder eine Gruppe im Kontext einer Organisation und deren Umwelt.

Damit wird nochmals eindeutig festgelegt, daß "Administration" ein Verhalten beinhaltet¹⁾ und nur unter Be-

1) "Administration, ... is the performance of the process in the specific contexts of enterprise and environment. As such it is primarily behavior, though in other times and cultures it may have been thought of as largely law." (LITCHFIELD 1956, S. 27).

rücksichtigung der Interdependenz zwischen den Dimensionen analysiert werden kann. Gleichzeitig lassensich der Administration einige "Attribute" zuordnen, die ebenfalls signifikante Auswirkungen auf das administrative Verhalten zur Folge haben:

- die Administration zeigt die Tendenz, sich selbst zu perpetuieren;
- die Administration ist genügend selbstbewußt, um sich gegen Störungen von innen und außen zu schützen;
- die Administration versucht, sich zu vergrößern.

Hier erscheint jedoch die vorausgegangene Dimensionierung des administrativen Prozesses wieder aufgehoben, da die Administration mit einer Organisation gleichgesetzt wird. Zusätzlich dürfte die empirische Haltbarkeit dieser "Attribute" anzuzweifeln sein.¹⁾

5. Administration und der administrative Prozeß vollziehen sich in der substantiell gleichen generalisierten Form in industriellen, kommerziellen, zivilen Organisationen, in Schulen und Krankenhäusern sowie beim Militär.

Die zyklische Form des administrativen Verhaltens ist in allen Organisationstypen gleich. Weiterhin ist der administrative Prozeß lediglich Teil eines größeren Handlungssystems.

Zwar bezeichnet LITCHFIELD seine fünf Hypothesen lediglich als "... notes looking in the direction of broad theory" (ibidem, S. 29), doch gibt seine Analyse einen generellen Überblick über administrative Phänomene. Einschränkend bleibt allerdings zu konstatieren, daß die Ausführungen im Kern eine Elaboration des von Simon angebotenen Bezugsrahmens darstellen (vgl. GRIFFITHS 1959, S. 63).

1) Gegen eine undifferenzierte Generalisierung lassen sich die Untersuchungen von HOLDAWAY und BLOWERS (1971), MEYER, M.W. (1968), BENDIX (1956), ANDERSON (1961) anführen.

2.2.3.6. D. E. GRIFFITHS

Obwohl das Konzept des Entscheidungshandelns von zahlreichen Autoren als Teil administrativer Phänomene angesehen wird, stellt GRIFFITHS das "decision-making" als Schlüsselvariable in den Mittelpunkt seiner Theorie des administrativen Verhaltens (GRIFFITHS 1956; 1958; 1959; 1963; 1964a; 1964b; 1968).¹⁾ Analog zu LITCHFIELD wird dabei der Inhalt einer derartigen Theorie wie folgt skizziert: "A theory of administrative behavior must be concerned with the behavior of human beings in a social organization and therefore must be a subtheory of a more comprehensive theory of human behavior" (GRIFFITHS 1958, S. 120; vgl. ders. 1959, S. 71 ff.).

Im Entscheidungshandeln, dessen sequentieller Charakter besonders akzentuiert wird, kommt den Konzepten der "Transaktion" und der "Externalisierung der Perzeption" besondere Bedeutung zu.²⁾ Auf allen Stufen des Entscheidungsprozesses,

-
- 1) "It (the decision-making process, d. Verf.) is not only central in the sense that it is more important than other functions, as some writers have indicated, but it is central in that all other functions of administration can best be interpreted in terms of the decision-making process. It is becoming generally recognized that decision-making is the heart of organization and the process of administration." (GRIFFITHS 1958, S. 122).
 - 2) Das Konzept der Transaktion wird hier in Anlehnung an ITTELSON und CANTRIL (1954) als Gegensatz zur Interaktion eingeführt. Danach vollzieht sich die "Interaktion" zwischen Person und Umwelt in der Form, daß beide als unabhängige Ganzheiten - trotz gegenseitiger Interaktion - ihre eigene Identität bewahren, während bei der Transaktion diese Identität durchaus berührt wird. Inwieweit diese Differenzierung notwendig ist, bleibt unter dem Aspekt der Interaktion als Beeinflussung (vgl. z.B. KRÉCH et al. 1962, S. 4 ff.; s.a. FREY 1973, S. 147 ff.) allerdings fraglich. Auch die Externalisierung der Perzeption (= "... the perceiver creates his own psychological environment by identifying certain aspects of his own experience to an environment which he believes exists independent of his own experience." GRIFFITHS (1958, S. 124) läßt die Ähnlichkeit mit dem Bedeutungsinhalt des Begriffs der "selektiven Wahrnehmung" (vgl. BROADBENT 1958; ZALKIND und COSTELLO 1964; BRUNER und GOODMAN 1967; JONES und GERARD 1967) kaum verkennen.

angefangen von dem Erkennen, der Definition und der Begrenzung des Problems bis zur Verwirklichung der bevorzugten Lösungsalternative beeinflusst die Kombination dieser beiden Konzepte das individuelle Verhalten der entscheidenden Person.

Neben diesem personalen Aspekt des Entscheidungshandelns liegt dessen weitere Grundlage im situationalen Kontext: "All administration takes place within the context of an organization." (GRIFFITHS 1958, S. 125 f.). Dieser zweite zentrale Gedanke in GRIFFITHS' Konzeption besagt nicht nur, daß Administration als Bestandteil einer sozialen Organisation ubiquitär aufgefaßt,¹⁾ sondern auch zur Beschreibung eines organisatorischen Kontextes herangezogen wird.²⁾ Wichtige Konzepte dieser Betrachtungsweise sind einmal die zwei Typen der formellen und informellen Organisation, wie sie bereits bei BARNARD anzutreffen sind. Zusätzlich werden die Konzepte der Macht und der Autorität eingeführt,³⁾ die für die Kontrolle der Organisationsmitglieder von Bedeutung sind. So beinhalten z.B. die Beziehungen zwischen Schüler und Lehrer normative, institutionalisierte Verhaltensweisen, die für den geordneten Ablauf der Interaktionen (bzw. Transaktionen) verantwortlich sind.⁴⁾ Für den administrativen Prozeß

1) "Administration is a generalized type of behavior to be found in all human organizations." (GRIFFITHS 1959, S. 71).

2) "Administration is the process of directing and controlling life in a social organization." (ibidem, S. 72).

3) In Anlehnung an SIMON wird Autorität definiert als diejenige Macht, Entscheidungen zu treffen, die das Verhalten einer anderen Person leiten.

4) GRIFFITHS unterstützt diese Überlegungen durch folgende Zitate: "Power supports the fundamental order of society and the social organization within it, wherever there is order. Power stands behind every association and sustains its structure. Without power there is no organization and without power there is no order." (BIERSTEDT 1950, S. 7). "A subordinate may be said to accept authority whenever he permits his behavior to be guided by a decision reached by another, irrespective of his own judgment as to the merits of that decision" (SIMON 1949, S. 25).

sind die Konzepte Macht und Autorität insofern relevant, als einmal durch Macht das Entscheidendshandeln in der Organisation kontrolliert werden kann, zum anderen jede Autoritätssituation zwischen einem Vorgesetzten und einem Untergebenen differenziert. Während der Vorgesetzte Entscheidungen fällt und antizipiert, daß sie auch eingehalten werden, erwartet der Untergebene diese Entscheidungen und richtet sein Verhalten danach aus.

Aus diesem personalen und situationalen Aspekt entwickelt GRIFFITHS eine dreidimensionale Konzeption als Bezugsrahmen administrativen Verhaltens. Die drei Dimensionen werden dabei von (a) dem Beruf ("the job") des Verwaltenden, (b) der Person des Verwaltenden ("the man") und (c) dem sozialen Umfeld ("the social setting") gebildet. Darüber hinaus wird jede der drei Dimensionen noch nach ihrem Inhalt, Prozeß und ihrer Zeitfolge unterteilt, so daß mehrere Kategorien entstehen. Entsprechend bezeichnet GRIF-FITHS als Vorteil dieser dreidimensionalen Konzeption "... the convenience in categorizing and the ease of locating important concepts." (GRIFFITHS 1957, S. 369). Dies ist jedoch lediglich ein erster Schritt.

Die hauptsächlichen Probleme einer Theorie des administrativen Verhaltens sieht GRIFFITHS (1959, S. 68 f.; 1964a, S. 105 ff.) in (a) der Entwicklung von Konzepten, die präzise und sprachlich adäquat formuliert sind sowie auf der empirischen Ebene eine Messung ermöglichen, (b) der Diskussion um die Vor- und Nachteile bzw. Fruchtbarkeit einer allumfassenden, allgemeinen Theorie im Gegensatz zu einer Theorie mittlerer Reichweite (vgl. MERTON 1951) und (c) in der Theoriekonstruktion nach den Kriterien der Operationalisierbarkeit, der Logik und der mathematischen Formulierung. Obgleich GRIFFITHS (1959, S. 71 ff.) in seinen Hypothesen zu einer Theorie der Administration versucht, diesen Forderungen zu entsprechen, erhebt er nicht den Anspruch, eine abgeschlossene Theorie ("final form of theo-

ry") aufgestellt zu haben. So baut er seinen Ansatz in späteren Beiträgen (1964b; 1968) mit Hilfe der Systemtheorie noch weiter aus, ohne allerdings die Kriterien der Theoriekonstruktion von Punkt (c) erfüllen zu können.

2.2.3.7. N. LUHMANN

Unter dem Aspekt einer konsistenten verwaltungswissenschaftlichen Theorie versucht LUHMANN (1966) zu einer Synthese der zahlreichen unterschiedlichen Forschungsansätze zu gelangen. Im Mittelpunkt seiner Konzeption steht dabei der Begriff des Systems, das durch die relative Invarianz seiner Grenzen gegenüber einer Umwelt definiert wird.¹⁾ Trotz der engen Anlehnung an PARSONS' Handlungstheorie setzt er sich durch die Differenzierung in konkrete und analytische Systeme von dessen Systemverständnis ab, indem er durch

1) "Als System läßt sich danach alles bezeichnen, worauf man die Unterscheidung von innen und außen anwenden kann; denn in dem Maße, als eine Ordnung sich ausprägt und verdichtet, müssen unterscheidende Grenzen gezogen werden, und andererseits setzt die Erhaltung der Grenzen eine darauf abzielende innere Ordnung voraus. Die Innen/Außen-Differenz besagt, daß eine Ordnung festgestellt wird, die sich nicht beliebig ausdehnt, sondern durch ihre innere Struktur, durch die eigentümliche Art ihrer Beziehungen Grenzen setzt. Die Struktur des Systems ermöglicht zugleich, das das System sich in einer andersartigen Umwelt gegenüber Wechselfällen relativ invariant verhält." (LUHMANN 1972, S. 24; vgl. ders. 1967, S. 615 ff.).

die Beschränkung auf Systeme faktischen Handelns den Bezug zur Wirklichkeit empirischer Handlungsabläufe betont.¹⁾

Ein derartiges System faktischen Handelns stellt nun auch ein Verwaltungssystem dar, dessen Leistung in der Reduktion von Komplexität und Veränderlichkeit der Umwelt auf Ausmaße besteht, die verhältnismäßig getragen werden können. "Das besondere Kriterium der Verwaltungssysteme, das Merkmal also, das sie von andersartigen Handlungssystemen und auch von andersartigen Organisationen unterscheidet, sehen wir in der Ausrichtung ihres Handelns auf eine spezifische Funktion, nämlich in der Spezialisierung auf die Herstellung bindender Entscheidungen." (LUHMANN 1966, S. 67). Unter Entscheidung wird dabei ein kommunikatives Verhalten, und zwar die Mitteilung des Ergebnisses einer Informationsverarbeitung verstanden. Andere Entscheidungsalternativen, die zu Beginn der Informationsverarbeitung zur Diskussion standen, werden dadurch ausgeschlossen, d.h. es wird Komplexität reduziert. Diese Reduktion von Komplexität wird noch zusätzlich erhöht, da die Verwaltungen sowohl die Umwelt als auch sich selbst an ihre Entscheidungen binden.

1) "Die Aktionstheorie Talcott PARSONS' stützt sich entscheidend auf einen analytischen Systembegriff und ist dadurch in der Lage, ein Schema der Systemdifferenzierung zu entwerfen, dem die Wirklichkeit (noch) nicht voll zu entsprechen braucht." (LUHMANN 1966, S. 64; vgl. ders. 1972, S. 24, Fußnote 2). Ein derartiges konkretes Handlungssystem wird gegenüber einer äußerst komplexen, unbeherrschbaren, vielfältig und rasch veränderlichen Umwelt relativ einfach und konstant gehalten (hier drängt sich die Assoziation zu PARSONS' Begriff des Systemgleichgewichts auf). Grundlage für diese relative Invarianz der Systemgrenzen ist die Systemstruktur, die aus generalisierten Verhaltenserwartungen besteht. Obwohl ein System ohne eine solche Struktur nicht denkbar ist, bleibt das Kernproblem der Systembildung die Reduktion von Komplexität und Veränderlichkeit der Umwelt. Gleichzeitig steht damit eine funktionale Betrachtungsweise im Mittelpunkt einer Systemanalyse (vgl. LUHMANN 1962, 1964a, 1966).

Diese Betrachtungsweise ermöglicht damit keine inhaltliche Definition der Verwaltung im Sinne einer lückenlosen Darstellung sämtlicher administrativer Tätigkeiten. Vielmehr ist wichtig "..., daß wir mit dem Merkmal 'Herstellung bindender Entscheidungen' den Verwaltungsbegriff nicht auf der Handlungsebene, sondern auf der Systemebene definieren durch Angabe derjenigen Funktion, um derentwillen die Verwaltung existiert und welcher andere Funktionen , ... , nur angegliedert sind." (LUHMANN 1966, S. 71; vgl. ders. 1971, S. 66). Durch die Heterogenität administrativer Tätigkeiten läßt sich lediglich in Anlehnung an PARSONS und SMELSER (1956) von einem funktionalen Primat administrativen Verhaltens innerhalb eines multifunktionalen Bezugsrahmens sprechen. Da die Verwaltungssysteme gleichzeitig eine Verbindlichkeit ihrer Entscheidungen präjudizieren, sind sie auf ein bestimmtes Maß an Umweltkonsensus und/oder legitime Macht angewiesen. An dieser Stelle läßt sich eine funktionale Begriffsbestimmung der Politik einfügen: Sämtliche Kommunikationsprozesse im Vorfeld des Verwaltungssystems, die dazu dienen, legitime Macht zu institutionalisieren, können als Politik bezeichnet werden. Konsequenterweise ergibt sich dadurch zwar ein enger Konnex zwischen Politik und Verwaltung, der jedoch die prinzipielle Trennung zwischen politischen und administrativen Prozessen nicht aufheben kann.¹⁾ Gleichzeitig wird durch diese Abgrenzung zur Politik das Systemmodell der Verwaltung limitiert. Als weitere angrenzende Systeme lassen sich das Publikum und das Personal der Verwaltung identifizieren, deren Differenzierung den Systemcharakter und die relative Autonomie des Verwaltungssystems begründet. Diese Verselbständigung bezieht sich jedoch lediglich auf die öffentliche Verwaltung, deren Grenzen

1) Für weniger differenzierte Sozialordnungen (z.B. Entwicklungsländer) sieht LUHMANN auch die politische Legitimierungsfunktion durch das Verwaltungssystem mit-erfüllt (vgl. LUHMANN 1966, S. 75).

gegenüber der Umwelt leichter zu erkennen sind als die der Privatverwaltung.¹⁾

Gegen LUHMANNs Theorieansatz lassen sich mehrere Einwände erheben. Einmal wird die allgemeine Kritik gegen den Funktionalismus auch auf seine Konzeption übertragen,²⁾ und zum anderen wird seine Auffassung problematisiert, daß Systeme die Komplexität ihrer Umwelt erfassen bzw. reduzieren (vgl. NASCHOLD 1969; TJADEN 1969a, 1969b; LOH 1972; GESSENHARTER 1972). Als Argument wird angeführt, daß Systeme, die durch relative Invarianz und ein Komplexitätsgefälle gegenüber ihrer Umwelt gekennzeichnet sind, möglicherweise ihre Identität verlieren, wenn bestimmte Teile der Umweltkomplexität reduziert werden. Da ein System nicht mit jeder möglichen Umwelt kompatibel sein kann, besteht die Gefahr einer Entstabilisierung der Innen/Außen-Differenz. Neben diesen kritischen Anmerkungen läßt sich jedoch auch eine Weiterentwicklung konstatieren, die in dem theoretischen Ansatz LUHMANNs gute Möglichkeiten einer Operationalisierung der verwendeten Konzepte sieht (vgl. RONNEBERGER 1973; ABEL, G. 1975). Allerdings bleiben grundsätzliche Einwände gegen das methodische Vorgehen LUHMANNs bestehen (vgl. GRIMM 1974).

1) "Öffentliche Verwaltung ist der Prototyp eigenständiger, systemmäßig verselbständigter Verwaltung. Privatverwaltungen sind dagegen typisch nur Untersysteme in umfassenderen Organisationssystemen ..." (LUHMANN 1966, S. 79).

2) Das Eingehen auf die Funktionalismus-Diskussion muß im Rahmen dieser Arbeit ebenso unterbleiben (vgl. dazu u.a. COHEN 1972), wie LUHMANNs Substitution des kausalwissenschaftlichen Funktionalismus durch den Adäquanzfunktionalismus (vgl. LUHMANN 1962; 1970).

2.2.4 Zusammenfassung und weiterführende Kritik

Die Vielfalt der vorgestellten theoretischen Konzeptionen zum Problembereich Administration weist auf das Fehlen einer allgemeinen Theorie des administrativen Verhaltens hin. Trotz der festgestellten Diversifikation lassen sich jedoch auch Gemeinsamkeiten unter den verschiedenen Ansätzen aufzeigen, auf die im folgenden schwerpunktmäßig eingegangen wird:

1. Der Inhalt des administrativen Verhaltens steht in einem starken Widerspruch zu dem, was umgangssprachlich unter einer verwaltenden Tätigkeit verstanden wird. Vielmehr werden in starkem Maße Aspekte der Führung, der Entscheidung und der Organisation von Handlungsabläufen¹⁾ in den Vordergrund gestellt. Unter diesem Gesichtspunkt wäre zu klären, inwieweit eine "Führungstheorie" (vgl. z.B. BLASCHKE 1972, 17 ff) oder eine "Entscheidungstheorie" (vgl. z.B. KIRSCH 1970, 1971 a,b) eine Theorie des administrativen Verhaltens ergänzen bzw. ersetzen kann. Wenn z.B. FRANKE (1970) als wesentliche Bestimmungsmomente der Führung die dyadische Beziehung zwischen Führenden und Geführten, das Vorhandensein eines Führungszieles, die Aufgabenbewältigung sowie die übergreifende gesellschaftliche Situation herausstellt, so lassen sich zahlreiche Anknüpfungspunkte zu den Konzeptionen von LITCHFIELD sowie GRIFFITHS (vgl. oben S.44 ff) konstatieren. Andererseits bleibt das Problem ungelöst, wie die Vielfalt und Komplexität administrativer Tätigkeiten auf Phänomene wie Führung und Entscheidung reduzierbar sind. Dies gilt insbesondere, wenn die fachliche Gliederung der öffentlichen Verwaltung in Ordnungs-, Dienstleistungs-, Organisations- und Wirtschaftsverwaltung (vgl. ELLWEIN 1966, 120) und die zahlreichen Ausprägungen verwaltender Tätigkeiten im privatwirtschaftlichen Bereich berücksichtigt werden.

1) Das begriffliche Spektrum von Aufsicht, Kontrolle, Management Planung, Koordination etc. schließt Schnittmengen in bezug auf den Bedeutungsinhalt nicht aus, verhindert allerdings auch eine einheitliche Betrachtung administrativen Verhaltens.

2. Die Person des Verwaltenden, des Administrators, läßt sich entsprechend der inhaltlichen Festlegung administrativen Verhaltens als Führender, als Entscheidungsträger, als Koordinator etc. charakterisieren. Es bleibt die Frage, ob alle mit Verwaltungstätigkeiten betreute Personen schon Führungskräfte etc. sind. Ebenfalls ist das Problem zu lösen, inwieweit dieser Personenkreis der Verwaltenden von den Nicht-Verwaltenden und/oder den Verwalteten abzugrenzen ist. Diese stark abstrahierende Fragestellung gewinnt Relevanz, wenn ein konkretes Beispiel herangezogen wird und evtl. der mit Verwaltungsaufgaben betreute Lehrer mit dem Schulrat verglichen wird: Hier wird die Trennung zwischen dem Verwaltenden, dem Verwalteten und dem Nicht-Verwaltenden zu einer Unmöglichkeit. Entsprechend dieser fehlenden Identifikation von eindeutigen Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensweisen des Verwaltenden¹⁾ besteht ein Defizit an Kenntnissen über die beruflichen Anforderungen an Administratoren bzw. überhaupt an Führungskräfte (vgl. ZEIDLER 1971; BLASCHKE 1972). Insbesondere der letztgenannte Autor verweist jedoch auf folgende methodischen und theoretischen Gefahren einer Suche nach Persönlichkeitsmerkmalen als Determinanten für Erfolg und Auslese von Führungskräften:

- bedingt durch den Faktor der sozialen Wünschbarkeit werden Selbstzeugnisse oder Interviews mit Erfolgreichen lediglich Sozialstereotypen ergeben;
- implizit wird von einer atomistischen Persönlichkeitsauffassung ausgegangen, die das Zusammenspiel der einzelnen Merkmale vernachlässigt (vgl. BLASCHKE 1972, 27, 32 ff).

Es ist daher nicht erstaunlich, daß in empirischen Untersuchungen nur selten signifikante Unterschiede in den Persönlichkeitsmerkmalen zwischen Führenden und Geführten festzustellen sind. Auch auf der Ebene der konkreten Anforderungen

1) Zwar werden den Inhabern spezifischer Berufspositionen besondere Eigenschaften und Verhaltensweisen zugeschrieben (vgl. z.B. MERTON 1968), doch lassen sich damit keine Abgrenzungen zwischen einzelnen Berufsgruppen erzielen. So wäre das von MERTON beschriebene Phänomen der Überkonformität nicht nur innerhalb einer bürokratischen Struktur wie z.B. einer Verwaltungsorganisation, sondern auch innerhalb einer Freizeitvereinigung denkbar.

an den Verwaltenden hat ZEIDLER (1971, 211) festgestellt, daß die Positionshöhe keinen Einfluß auf den Anteil der verlangten administrativen Fähigkeiten ausübt (vgl. zu diesem Problembereich auch KATZ 1955; GHISELLI 1956; HEMPHILL 1960).

3. Der situative Kontext des administrativen Verhaltens wird in den einzelnen Konzeptionen unterschiedlich beurteilt. Sind es einmal in stärkerem Ausmaß Beziehungen zum Umfeld, d.h. zu den Adressaten des Verwaltungshandelns, so stehen andererseits die verwaltungsinternen Probleme im Vordergrund. Analog dazu wird Verwalten als eine zweiseitige Tätigkeit mit einer Außen- und einer Innenwirkung gesehen (vgl. MORSTEIN MARX 1968, 413). In dieser zweiten internen Sichtweise wird hauptsächlich auf Strukturen und Prozesse der Verwaltungsorganisation eingegangen. Dabei kommt es fast zu einer Gleichsetzung des "administrative man" mit dem "organization man", d.h. die Person des Verwaltenden wird nur unter dem Aspekt der Mitgliedsrolle in der Organisation analysiert. Gerade dieser Relation zwischen dem Individuum und der Organisation wird in allen vorgestellten verwaltungstheoretischen Ansätzen ein breiter Rahmen zugestanden, so daß die Frage berechtigt erscheint, ob mit dieser Konzentration nicht eine charakteristische Dimension administrativer Phänomene angesprochen wird.

Mit dem Inhalt der Verwaltungstätigkeit, der Person des Administrators und dem organisatorischen Kontext sind damit die wichtigsten Variablenkomplexe angesprochen, die für eine Untersuchung administrativen Verhaltens relevant sind. Aufgabe des folgenden Abschnittes soll es daher sein, diese Variablenkomplexe oder Dimensionen in einen theoretischen Bezugsrahmen zu bringen und eine konzeptionelle Obereinstimmung zu erarbeiten.

2.3 Dimensionen des administrativen Verhaltens

Nachdem im vorangestellten Abschnitt verschiedene Konzeptionen des administrativen Verhaltens kritisch analysiert wurden, bleibt es Aufgabe der folgenden Seiten, die Konzeptionen - bzw. deren brauchbare Aspekte - zu integrieren und zu einem allgemeinen Modell des administrativen Verhaltens zusammenzufassen. Als Ausgangspunkt und kritischer Maßstab wird dabei das Modell von GETZELS et al. (1968, S. 79 ff) gewählt, um die bisherigen Ansätze zu relativieren und gleichzeitig ein neues, der Problemstellung (vgl. oben S.19) angemessenes Konzept zu entwickeln.

2.3.1 Administratives Verhalten als sozialer Prozeß

GETZELS et al. (1968; vgl. GETZELS und GUBA 1957) versuchen, das administrative Verhalten im Rahmen eines allgemeinen Modells als Teilmenge des sozialen Verhaltens zu identifizieren. In enger Anlehnung an Parsons (sowie an andere unter Punkt 2.2.3 aufgeführte Autoren) wird administratives Verhalten als ein sozialer Prozeß im Kontext eines sozialen Systems unter drei Aspekten untersucht:

1. **s t r u k t u r e l l** wird Administration als Hierarchie von Beziehungen zwischen Vorgesetzten und Untergebenen im sozialen System gesehen;
2. **f u n k t i o n e l l** bedeutet diese Hierarchie von Beziehungen gleichzeitig die Allokation und Integration von Rollen, die zur Erreichung der Systemziele erforderlich sind;
3. **o p e r a t i o n a l** findet administratives Verhalten in Situationen statt, die durch die Interaktion zwischen Vorgesetzten und Untergebenen gekennzeichnet sind.

Das Modell geht weiterhin von zwei analytischen Dimensionen des sozialen Systems aus, mit denen das soziale (und damit das administrative) Verhalten erklärt werden kann: einmal die "soziologische" Ebene, die als normative oder nomothetische Dimension bezeichnet wird, und zum anderen die "psychologische"

Ebene, die als personale oder idiographische Dimension gilt. Auf beide Ebenen wird im folgenden kurz eingegangen.

Die nomothetische (normative)
Dimension:

Die Elemente der nomothetischen Dimension eines sozialen Systems sind Institution, Rolle und Erwartung, wobei jeder Begriff die analytische Einheit des vorhergehenden darstellt. Institutionen werden durch fünf grundlegende Eigenschaften charakterisiert: (1) Institutionen sind zweckgerichtet; (2) Institutionen haben handelnde Personen ("actors") als Mitglieder; (3) Institutionen sind strukturiert; (4) Institutionen sind normativ; (5) Institutionen üben Sanktionen aus. Rollen werden im Verhältnis zu den Institutionen eines sozialen Systems als strukturelle und normative Elemente angesehen, die das von den Rollenträgern erwartete Verhalten bestimmen bzw. deren gegenseitige Rechte und Pflichten festlegen: (1) Rollen repräsentieren Positionen, Ämter und Status in einer Institution; (2) Rollen werden durch Rollenerwartungen definiert; (3) Rollenerwartungen sind institutionell festgelegt und damit "prädisponiert"; (4) der Rollenträger wird mit unterschiedlichen Rollenerwartungen konfrontiert: die Erwartungen variieren entsprechend (a) dem Flexibilitätsgrad, (b) der Komplementarität und (c) der Spezifität.

Erwartungen sind diejenigen Rechte und Pflichten, die vorschreiben, wie sich eine Person als Träger einer bestimmten Rolle in einem sozialen System verhalten soll. Falls der Rollenträger in Übereinstimmung mit diesen Erwartungen handelt, erfüllt er "seine" Rolle innerhalb des sozialen Systems.

Die idiographische (personale)
Dimension:

Ebenso wie die normative Dimension läßt sich auch die personale Dimension in ihre analytischen Bestandteile zerlegen: Individuum, Persönlichkeit und Bedürfnisdisposition (need-

disposition). In der Betrachtungsweise der nomothetischen Dimension sind Rollenträger lediglich "programmierte Roboter", die entsprechend den Erwartungen ihrer Interaktionspartner reagieren. Zweifellos fehlt dabei die Sichtweise des Individuums, durch die perzipierte Erwartungen gedeutet, relativiert und modifiziert werden. Gerade dieser personale Aspekt, der bestehende Orientierungen, Einstellungen und deren verhaltensrelevante Wirkungen berücksichtigt, wird häufig innerhalb der Soziologie vernachlässigt ¹⁾ oder als "Psychologismus" eingestuft. Gleichgültig jedoch, ob dieser personale Aspekt als Verhaltenspotential, als externe Stimulusvariable oder als Motivationsgrundlage angesehen wird (vgl. GETZELS et al. 1968, S. 65 ff), immer bleibt seine verhaltensdeterminierende Eigenschaft erhalten.

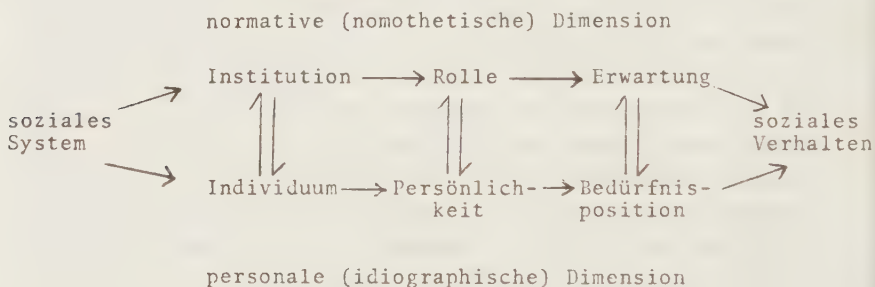
Persönlichkeit wird daher hier als die dynamische Organisation jener Bedürfnispositionen innerhalb des Individuums verstanden, die dessen einzigartige Interaktion mit der Umwelt bestimmen.

Bedürfnisdispositionen wiederum sind in Abgrenzung zu ähnlichen Konzepten wie Präferenzen, Interessen, Attitüden etc. als zielorientierte, strukturierte "Kräfte" innerhalb des Individuums beschrieben, die kognitive, perzeptive und andere Verhaltensformen festlegen.

1) So warnt Wurzbacher vor einer kritiklosen Übernahme anpassungsmechanistischer Vorstellungen (vgl. WURZBACHER 1974, 5 ff).

Beide Dimensionen stellen somit Verhaltenskomponenten dar, deren Basis einmal von den institutionellen Zielsetzungen und den daraus abgeleiteten Erwartungen ausgeht und zum anderen individuelle Ziele und Bedürfnispositionen berücksichtigt. In diesem Sinne wird soziales Verhalten immer als eine Funktion der Interaktion zwischen beiden Dimensionen gesehen (vgl. Abb. 2-1).

Abbildung 2-1: Die normative und personale Dimension sozialen Verhaltens



Quelle: GETZELS und GUBA 1957, 429.¹⁾

Diese Abbildung läßt sich verkürzt in Form einer allgemeinen Gleichung wiedergeben: $B = f(R \times P)$, wobei das beobachtete Verhalten B als eine Funktion einer gegebenen, institutionellen und durch konkrete Erwartungen definierten Rolle R und der Persönlichkeit P des Rollenträgers gilt. Die sofort assoziierten Verbindungen zu LEWINs berühmter Gleichung (das Verhalten ist eine Funktion aus Persönlichkeit und Umwelt) werden dabei von GETZELS et al. (1968, 81) insofern modifiziert, als sie die bei LEWIN behauptete Interdependenz zwischen R und P bestreiten.²⁾ Nach ihrer Auffassung wird P

1) GETZELS et al. (1968, 105) erweitern dieses Modell noch um die kulturelle und biologische Dimension, die jedoch lediglich als Rahmen zu betrachten sind, in dessen Kontext sich das soziale Verhalten als Interaktion zwischen Rolle und Persönlichkeit abspielt.

2) Bei LEWIN (1963, 271 f.) lassen sich noch folgende Gleichungen aufstellen: 1. Die Persönlichkeit ist eine Funktion der Umwelt. 2. Die (perzipierte) Umwelt eine Funktion der Persönlichkeit.

allein durch interne Prozesse innerhalb des Rollenträgers bestimmt, während R nur durch die Erwartungen anderer Personen definiert wird. Hier sind jedoch kritisch folgende Einwände anzuführen:

1. Die in Abbildung 2.1 enthaltenen Pfeile zwischen Rolle und Persönlichkeit bzw. Erwartungen und Bedürfnisdisposition suggerieren eine gegenseitige Beziehung zwischen den Elementen der beiden Dimensionen.
2. GETZELS et al. unterscheiden Situationen, in denen das Verhalten in mehr oder weniger starkem Ausmaß einmal von P und zum anderen von R determiniert wird (als Beispiel für zwei extrem unterschiedliche Situationen wird der Rekrut in der Armee (R ist dominant) gegenüber dem Maler in einem Künstlerviertel (P ist dominant) angeführt. Diese unterschiedliche Vorherrschaft einer Dimension bei zwei verschiedenen Personen ließe sich auch nur bei einer Person feststellen, wenn z.B. die Situation des Rekruten im Dienst bzw. in der Freizeit herangezogen würde. Daraus ergibt sich zwangsläufig eine Interdependenz zwischen P und R, da sich der verhaltensrelevante Einfluß der einen Dimension nur auf Kosten der anderen Dimension vergrößern ließe und vice versa.
3. Vor allem unter sozialisationstheoretischem Aspekt (vgl. z.B. FREY 1974) wird immer wieder darauf verwiesen, daß die Faktoren der individuellen Persönlichkeitsstruktur die Perzeption der Umwelt beeinflussen. Rollenerwartungen als externe Stimulusvariablen werden vom Rollenträger interpretiert bzw. modifiziert, so daß sie subjektive Urteile darstellen, die mit den eigenen Erwartungen (Urteilen) des Rollenträgers an seine Rolle durchaus vergleichbar sind (ibidem S. 59). Diese persönlichen Urteile des Rollenträgers über sich (in der Terminologie der Rollentheorie: die Rollenselbstdeutung) sind als Ergebnis vorausgegangener Sozialisationssequenzen zu betrachten, so daß sich auch hier eine Interdependenz zwischen den beiden Dimensionen ergibt.

Auch der weiteren Gedankenführung von GETZELS et al. in bezug auf die Besonderheiten des administrativen Verhaltens kann nur mit Einschränkungen gefolgt werden. So beschäftigt sich nach ihrer Meinung die Verwaltung immer mit dem Verhältnis zwischen den Dimensionen der Rolle und der Persönlichkeit unter der Fragestellung: Wieviel der verwaltenden Tätigkeit muß explizit vorgeschrieben werden (d.h. wie dominant ist R)? Wieviel davon wird dem individuellen Entscheidungsvermögen (oder -unvermögen) überlassen? Diese Sichtweise ließe sich zwar mit der Bindung der Verwaltung an die Gesetze sowie mit dem Problem des Ermessensspielraums exemplifizieren, doch werden dabei andere spezifische Bestandteile des administrativen Verhaltens vernachlässigt bzw. überhaupt nicht berücksichtigt. Die Beschränkung auf die Person des Verwaltenden - selbst bei Ausweitung des Personenkreises auf Vorgesetzte und Untergebene (vgl. oben S.54) - negiert z.B. die wichtige Beziehung zu den Verwalteten, den eigentlichen Adressaten des Verwaltungshandelns. Ebenso wird nicht auf die besondere Position des Verwaltenden innerhalb eines sozialen Systems bzw. innerhalb dessen Subsystem Verwaltung eingegangen, die sich aus dem Vergleich mit anderen Mitgliedern ergibt. Konkret hieße das z.B.: Durch welche Merkmale unterscheidet sich im System Schule die Position des Lehrers von der des Schulaufsichtsbeamten? Inwieweit ist der Lehrer Untergebener und/oder Verwalteter?

Neben diesen kritischen Anmerkungen zu GETZELS et al. sind jedoch einige grundlegende Gedanken dieses Modells beizubehalten:

1. Administration beinhaltet Verhalten, das als Teilmenge des sozialen Verhaltens anzusehen ist. Verwaltung ist damit in ein übergreifendes Handlungssystem eingebettet, das aufgrund der Vereinigung von Konzepten, Definitionen und Relationen das breite Spektrum heterogener administrativer Tätigkeiten erfassen kann (vgl. LANGROD 1972, 137).

2. Der Dimensionierung in ein soziales System (normative Ebene) und ein personales System (personale Ebene) kommt innerhalb der Administration eine besondere Bedeutung zu, da hierarchische Beziehungen zwischen den am Verwaltungsprozeß beteiligten Personen bestehen. Daraus resultiert auch ein besonderes Verhältnis zwischen dem Administrator und dem institutionellen Rahmen in Form der Verwaltungsorganisation.

Beide Aspekte bilden den Ausgangspunkt für einen theoretischen Bezugsrahmen, der sich mit administrativen Phänomenen beschäftigt. Von besonderem Interesse ist dabei die Beziehung zwischen den Dimensionen bzw. deren analytischen Einheiten, die im folgenden Abschnitt ausführlicher behandelt wird.

2.3.2 Rolle und Position als Vermittlerkonzepte zwischen individuellem Verhalten und sozialer Struktur

Die oben angeführten Einwände gegen das dimensionsanalytische Modell von GETZELS et al. (1968) begründen sich hauptsächlich auf den als unüberbrückbar dargestellten Hiatus zwischen normativer und personaler Ebene: das soziale Verhalten als abhängige Variable wird von den nicht-interdependenten unabhängigen Variablen Rolle und Persönlichkeit determiniert. Diese Sichtweise impliziert ein Verständnis vom Rollenbegriff, das sich allein auf die strukturelle Komponente und deren normierende Wirkung stützt und individuelle "Moderatorvariablen" vernachlässigt (vgl. FREY 1974, 61). Es erscheint jedoch für eine analytische Abgrenzung zu der damit vertretenen Position notwendig, zunächst auf einige grundlegende Begriffe einzugehen, die eine differenzierte Betrachtung des Rollenkonzepts sowie der Berufsposition im Bereich Administration ermöglichen.

2.3.2.1 Norm, Rolle, Position und Beruf

Während die Begriffe Norm, Rolle und Position bekannte Konzepte einer soziologischen Analyse darstellen, scheint der Terminus "Beruf" in diesem Zusammenhang zunächst fehl am Platze zu sein. Das weitere Vorgehen wird jedoch zeigen, daß es gerade dieser Konzepte bedarf, um den Begriff "Beruf" eindeutig definieren zu können.¹⁾

Normen sind allgegenwärtig: alle Gesellschaften kennen Regeln oder Normen, die angemessenes und unangemessenes Verhalten spezifizieren (vgl. BROOM und SELZNICK 1965, 68). In diesem Sinne werden Normen als sozial akzeptierte Vorstellungen zur Zielerreichung (vgl. MERTON 1951) oder als Typisierung von Handlungen und Situationen (vgl. POPITZ 1961, 193) gesehen. Dabei wird deutlich, daß Normen als "erwartete" Regelmäßigkeiten im Verhalten das Interaktionsfeld beteiligter Personen konstituieren (vgl. LÖSCHER 1968, 15). Damit ist jedoch die Verbindung zum Rollenkonzept geschaffen, denn TENBRUCK stellt fest "..., daß diese Erwartungen ohne die Rollenhaftigkeit des Handelns nicht bestehen könnten." (1961, 9).

Als "Elementarkategorie soziologischer Systematik" (LÖSCHER 1968, 4) erfährt die Rollenkonzeption jedoch verschiedene Interpretationen, die sich durch die unterschiedliche Auffassung von der Stellung des Individuums zur Gesellschaft ergeben. Als Gegenposition lassen sich z.B. die folgenden Zitate anführen:

"Die Rollenhaftigkeit des menschlichen Handelns ist also prinzipiell vereinbar mit der individuellen Spontaneität des Handelns, ja setzt sie voraus". (TENBRUCK 1961, 14).

DAHRENDORF (1969, 52, 57) sieht dagegen "... die ärgerliche Tatsache der Gesellschaft als ein Konglomerat mehr oder minder verbindlicher, oder mehr oder minder partikularer Gruppennormen", die der Einzelne "... zu einem Bestimmungsgrund seines Verhaltens macht, ...".

1) vgl. STEGMANN 1971, 68 ff.

Auf den Einfluß dieser unterschiedlichen Sichtweisen bei den Definitionsversuchen von "Rolle" geht ZEIDLER (1971, 40 f) ein, wenn er auf folgende drei in der Literatur feststellbaren Bedeutungsinhalte des Rollenkonzepts hinweist:

1. Normen, Vorschriften, Anforderungen oder Erwartungen an einen Rollenträger;
2. Selbstdeutung der Erwartungen durch den Rollenträger;
3. das tatsächliche Verhalten des Rollenträgers gegenüber diesen Erwartungen.

Diese drei Elemente Rollenerwartung, Rollenselbstdeutung und Rollenverhalten tauchen nach FREY (1974, 47) immer wieder bei der Diskussion des Rollenkonzepts auf, werden allerdings mit unterschiedlichem Bedeutungsinhalt gewichtet. Wichtig ist jedoch, daß der Rollenbegriff nur dann ein hilfreiches Konstrukt zur Erklärung sozialen Verhaltens sein kann, wenn keines der drei Elemente vernachlässigt wird (vgl. *ibid.*, 48; ebenso GULLAHORN 1955/56, 299; LEVINSON 1959, 172; WURZBACHER 1960, 11; GRONAU 1965, 118). Obgleich GROSS et al. (1958, 17) ebenfalls drei grundlegende Aspekte im Rollenkonzept feststellen, erfolgt bei ihnen eine zusätzliche Akzentuierung durch eine positionelle Festlegung:

"Three basic ideas which appear in most of the conceptualization considered, if not in the definitions of role themselves, are that individuals: (1) in social locations (2) behave (3) with reference to expectations." (*ibid.*, Unterstreichungen im Original kursiv).

Konstitutiv für diese Definition ist das Handeln des Individuums in einem sozialen Bezugsrahmen, d.h. es wird eine "Lokalisierung" vorgenommen und das Individuum in ein Feld sozialer Beziehungen gestellt. Als "Position" in diesem Feld wird ein Ort bezeichnet, der durch Erwartungen und die sie bestimmenden sozialen Normen umschrieben wird. Daraus ergibt sich, daß der Terminus Position äquivalent zu LINTONS Statusbegriff verwendet wird (vgl. ROCHEBLAVE-SPENLE 1962, 68), und daß er als strukturelles Pendant zur Rolle anzusehen ist, die den Funktionsaspekt beinhaltet (vgl. GRONAU 1965, 14). Obgleich DAHRENDORF (1969, 56) soziale Positionen als "ein Danaergeschenk der

Gesellschaft an den Einzelnen" einstuft, erscheint es für die Zielsetzung dieser Arbeit notwendig, sich ausführlicher mit Positionen zu beschäftigen.

ZEIDLER (1971, 39) definiert Positionen als Orte in einem Organisationsgefüge, das sich aus einem Netz von miteinander verbundenen Positionen oder einer Struktur konstituiert. Eine derartige Position läßt sich daher nur lokalisieren, wenn das Beziehungsgeflecht in seiner Gesamtheit und in den einzelnen verbundenen Positionen berücksichtigt wird (vgl. dazu auch die Ausführungen zum systemtheoretischen Ansatz von PARSONS, oben S.40f, sowie BATES 1955/56). Da zwischen den Positionsinhabern innerhalb eines Organisationsgefüges (= sozialen Systems) eine Vielzahl von Beziehungen mit unterschiedlichen Erwartungen bestehen, sind einer Position auch mehrere Rollen zuzuordnen. In diesem Zusammenhang spricht MERTON (1957) von "role-set", der Rollenmenge, die das komplementäre Beziehungsnetz von Positionsinhabern beinhaltet (vgl. *ibid.*, 110). Es läßt sich daher feststellen, daß eine Position eine Rollenmenge bildet (vgl. LÖSCHER, 1968, 9).

Als eine Position im soeben dargestellten Sinne wird nun der Beruf angesehen. Dabei stellt sich das Problem, inwieweit zwischen Rolle und Position allgemein und zwischen Berufsrolle und Berufsposition im besonderen differenziert werden kann. Dazu einige Stellungnahmen:

"Position, Rolle und Positionsinhaber verkörpern somit zwar unterschiedliche Aspekte, müssen aber immer als eine Einheit gesehen werden, da in einem sozialen System keiner dieser Aspekte unabhängig von den beiden anderen behandelt bzw. untersucht werden kann." (ZEIDLER 1971, 42).

"The concept of role, then, applies neither to unique individual personalities nor to persons, but to positions within a structural system that includes persons, positions, and tasks." (OESER und HARARY 1966, 94).

"Die Begriffe Position und Rolle verhalten sich zueinander wie die Begriffe Struktur und Funktion: Auf der einen Seite wird unter dem Strukturaspekt die Position eines Handelnden

im Verhältnis zu anderen Handelnden im sozialen System betrachtet, auf der anderen Seite der Prozeßakt, das was der Handelnde im Bezug zu anderen tut, projiziert auf den funktionalen Bedeutungszusammenhang für das betreffende System." (COBURN-STAEGE 1973, 39).

"Eine Rolle ist die Summe von Erwartungen, die an den Inhaber einer bestimmten Position gestellt werden." (GROSS et al. 1958, 67)."

Als Fazit dieser einzelnen Stellungnahmen läßt sich feststellen, daß eine Differenzierung von Rolle und Position nur analytischen Charakter haben kann. Dies schließt jedoch nicht aus, daß Schwerpunkte gesetzt werden, die einmal den funktionalen und zum anderen den strukturellen Aspekt betonen.

Trotz dieser analytischen Unterscheidung ist demnach die Berufsposition durch eine Rollenmenge definiert, die bestimmte Gemeinsamkeiten in Form des "Positionskerns" enthält (vgl. LÜSCHER 1968, 13 f). Diese Gemeinsamkeiten (z.B. beim Beruf des Arztes das Verhaltenspostulat "helfen") bergen allerdings die Gefahr der Stereotypisierung in sich, da eine Berufsposition kaum durch einen "Kern" alleine zu bestimmen ist. Trotzdem besteht die Tendenz, berufliche Positionen auf diese Weise zu erfassen, um über eine Typisierung zu allgemeinen Aussagen zu gelangen. Dies steht auch nicht im Widerspruch zu der oben (S. 55) getroffenen Feststellung, daß kaum Abgrenzungen zwischen einzelnen Berufsgruppen vorgenommen werden können, da diese Gemeinsamkeiten einen stark abstrahierenden Charakter aufweisen. So ließe sich der genannte Positionskern des Berufes Arzt auch für die Krankenschwester, den Erziehungsberater und sogar den Verkehrspolizisten anführen. Gleiches gilt für die Berufsposition des Administrators, bei dem aufgrund des heterogenen Tätigkeitsfeldes (vgl. DESA 1969) kaum ein Positionskern identifiziert werden kann, bzw. wenn ein übergreifendes Attribut (z.B. Vorbereitung von Entscheidungen) festgestellt wird, dies auch für andere Berufspositionen zutrifft. Vor einer Klärung dieses Problems (vgl. unten S. 78ff) soll jedoch noch kurz auf die Kritik am Rollenkonzept eingegangen werden sowie der Gedanke von Rolle und Position als Vermittlerkonzept zwischen individuellem Verhal-

ten und sozialer Struktur fortgeführt werden.

Exkurs zur Kritik am Rollenkonzept:

Eine stark akzentuierte Kritik am Rollenkonzept erfolgt von seiten der marxistischen Theorie, die den Begriff der Rolle als eine "die Selbstentfremdung des Menschen verdeckende Kategorie" enthüllt haben will (vgl. PETER 1973, 75). Als hauptsächliche Einwände gegen die Rollentheorie werden dabei folgende Argumente angeführt:

1. Der Rollenbegriff, der einen bestimmten Individualitätsverlust des gesellschaftlichen Individuums impliziere, werde nicht auf seine sozialen Voraussetzungen hin untersucht. Unter diesem Aspekt sei zwischen Rollen als Ausdruck historischer Notwendigkeit und Rollen als Ausdruck von Ideologien zu differenzieren (vgl. *ibid.* 76 f).
2. Es werde nicht hinterfragt, inwieweit gesamtgesellschaftliche Widersprüche auf der Ebene von Rollen reproduziert werden bzw. durch diese Verlagerung auf die Individual-ebene zu einer Stabilisierung und Perpetuierung bestehender gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse führen (vgl. HAENSEL 1975, 12 ff).

Es wird an dieser Stelle nicht bestritten, daß diese Einwände bei einigen theoretischen Ausführungen zum Rollenkonzept durchaus als berechtigte Kritik angeführt werden können. Dennoch lassen sie sich nicht pauschal auf sämtliche Vertreter der "bürgerlichen" Soziologie ausdehnen. So können dem ersten Einwand die stark identitätsbezogenen Vorstellungen vom Rollenkonzept (vgl. z.B. WURZBACHER 1974; KRAPPMANN 1971) gegenübergestellt werden, in denen personale und soziale Ebene des Individuums in ihrer Interaktion sehr differenziert behandelt werden, so daß ex ante kaum von einem Individualitätsverlust gesprochen werden kann. Auch die kritisierte Loslösung des Rollenkonzepts von bestehenden Herrschaftsstrukturen läßt sich entkräften: Betrachtet man Erwartungen als ein Teil der konstituierenden Elemente der

Rolle (vgl. oben S. 65), dann ist damit implizit der Sanktionsbegriff verbunden. FREY (1974, 88) spricht in diesem Zusammenhang von der "Kontrollkapazität" mit den Determinanten der Informations-, Emotions- und Positions-Macht, die die Verhaltenskonformität des Rollenträgers bezüglich der Erwartungen bestimmen.

Es zeigt sich, daß die einzelnen Kritikpunkte sich nicht so sehr auf Einwände gegen das Rollenkonzept als solches stützen, sondern einmal aus der Gleichsetzung von Rolle und pathologischen Aspekten der Gesellschaftlichkeit resultieren, und zum anderen die Einbindung der Rolle in ein Positionsgefüge und dessen gesellschaftliches Umfeld als unzureichend empfunden wird. Damit wird aber lediglich die gleiche Forderung erhoben, die eingangs als Anforderung an eine berufssoziologische Fragestellung von HESSE herausgestellt wurde (vgl. oben S. 7). Die Relation zwischen dem Individuum als Rollenträger bzw. Positionsinhaber und dem Positionsgefüge wird daher im folgenden Abschnitt detailliert untersucht.

2.3.2.2 Erwartungen als grundlegende Elemente der normativen und personalen Dimension

Ein Individuum wächst im Laufe seines Sozialisationsprozesses in verschiedene Positionen hinein und übernimmt dabei die entsprechenden Rollen. Es lernt dabei einerseits, sich im Sinne eigener und fremder Vorstellungen über das "angemessene" Rollenverhalten in dieses Positionsgefüge einzuordnen und prägt andererseits selbst durch seine Interpretation und Übernahme sozialer Rollen diesen strukturellen Kontext mit. Die "Persönlichkeit" des Individuums läßt sich daher als Schnittmenge aller Positionen, die das Individuum in der Gesellschaft einnimmt, oder als System der Rollen definieren, die in das eigene Verhaltensrepertoire integriert wurden (vgl. LÜSCHER 1968, 56; HOEFERT 1976, 51). In dieser

Sichtweise wird ein Verständnis von Individuum und sozialer Struktur deutlich, das a priori keine Entscheidung über die Determiniertheit des sozialen Verhaltens durch "Rollenanpassung" und/oder "Selbstverwirklichung" trifft (vgl. GETZELS et al. 1968, 119 ff). In ähnlicher Weise ist auch die folgende analytische Trennung von normativer und personaler Dimension zu sehen, die keine "Gewichtung" der beiden unabhängigen Variablen in bezug auf die abhängige Variable "soziales Verhalten" erlaubt.¹⁾ Aus Gründen der Straffung wird dabei eine thesenhafte Zusammenstellung gewählt.

2.3.2.2.1 Die normative Dimension: Erwartungen

1. Erwartungen gelten als externe Stimuli, die das Individuum in seiner Umwelt wahrnimmt (vgl. zum folgenden insbesondere FREY 1974, 48 ff).
2. Durch die Beschränkung auf "externe" Stimuli werden Erwartungen eliminiert, die bereits durch vorausgegangene Sozialisationsprozesse als Verhaltensdispositionen (Einstellungen, Orientierungen) internalisiert wurden.
3. Externe Stimuli sind nur dann als Erwartungen an den Rollenträger zu identifizieren, wenn sie eine normative Komponente beinhalten (z.B. in Form einer erwünschten bzw. unerwünschten Verhaltensreaktion).
4. Die normative Komponente kann in den einzelnen Erwartungen einen unterschiedlichen Verpflichtungscharakter aufweisen, d.h. mit mehr oder weniger starken Sanktionen verbunden sein. Diese Dimension der Verbindlichkeit ist angesprochen, wenn DAHRENDORF (1969, 28 ff) zwischen Muß-, Soll- und Kann-Erwartungen differenziert.

1) Vgl. dazu auch die Differenzierung von "sozialer" und "personaler" Rolle bei JACOBSON et al. (1951, 18 ff) als Komponenten des Rollenverhaltens.

5. Erwartungen von Interaktionspartnern unterliegen der subjektiven Interpretation durch den Rollenträger, d.h. nicht der vom "Sender" ausgehende objektive Stimulus wirkt auf den "Empfänger", sondern der subjektiv perzipierte Stimulus.
6. Erwartungen beinhalten (a) Meinungs- und (b) Werthaltungsurteile, die (a) den technisch-instrumentellen Aspekt abdecken und sich (b) auf evaluative Standards beziehen.
7. Diese Meinungs- und Werthaltungsurteile können sich einmal auf das Verhalten und zum anderen auf Merkmale des Rollenträgers richten (vgl. GROSS et al. 1958, 63).
8. Erwartungen variieren in bezug auf ihre Spezifität (= Grad der Genauigkeit), ihre Toleranzspanne und ihre Bedeutung (vgl. ZEIDLER 1971, 50 ff).
9. An den Inhaber einer Position werden von seinen Interaktionspartnern Erwartungen gestellt, die die Rollenmenge des Positionsinhabers konstituieren und die interpersonalen Beziehungen strukturieren. Dabei ist zwischen dem hierarchischen Strukturaspekt (horizontales bzw. vertikales Beziehungsmuster), dem räumlichen Strukturaspekt (direkte bzw. indirekte Beziehungen) und der Art der funktionalen Beziehungen zu unterscheiden (vgl. ZEIDLER 1971, 55 ff).
10. Erwartungen der Inhaber von "Gegenpositionen" (vgl. GROSS et al. 1958, 51) sind besonders relevant für den Positionsinhaber; sie sind jedoch ebenfalls entsprechend der unter Punkt 9. angeführten strukturellen Aspekte abgestuft. JACOBSON et al. (1951, 20) sprechen in diesem Zusammenhang von "criterion populations" als Gruppen von Interaktionspartnern, in denen "modale" Erwartungen identifiziert werden können.

2.3.2.2.2 Die personale Dimension: Rollenselbstdeutung als "Eigen-"Erwartungen

1. Die Begriffe "Selbst", "Selbstbild", "Selbstverständnis" und "Selbstkonzept"¹⁾ beziehen sich auf die dynamische, kreative, aber auch unberechenbare Komponente der Persönlichkeit und werden häufig als Gegenbegriffe zu den normativen Rollenerwartungen aufgebaut (vgl. FREY 1974, 60). Dabei wird dieses "Selbst" meist als ein Bild definiert, wie sich eine Person sieht oder wahrnimmt, ohne auf die soziale Determiniertheit dieser Wahrnehmung einzugehen (vgl. STEINBRECHER 1972, 2 f).
 2. Die Tatsache der sozialen Determiniertheit als primäres Merkmal des "Selbst" eröffnet die Frage, inwieweit von einer Konstanz der erlebnismäßigen Identität gesprochen werden kann; d.h. bleibt das "Selbst" auch bei einem Wechsel der sozialen Beziehungen (z.B. Rollen- und/oder Positionswechsel) unverändert?²⁾ Andererseits wird das Selbst in jüngerer Zeit weniger als phänomenologische "Entität" oder "Singularität" aufgefaßt, sondern in stärkerem Maße mit einem multiplen Charakter umschrieben (vgl. STEINBRECHER 1972, 6 f; FREY 1974, 60; HOEFERT 1976, 54).
 3. Das "Selbst" wird in Anlehnung an die Chicagoer Schule des symbolischen Interaktionismus als die Gesamtheit des "reflektierten Selbst" (oder Spiegelbildes eines Individuums gesehen (vgl. STEINBRECHER 1972, 3). Als Teilmenge dieses "Selbst" läßt sich das "Selbstkonzept"
-
- 1) "Um den Begriff des 'Selbst' herum rankt sich eine Reihe von Begriffen wie 'reales' bzw. 'ideales Selbst', 'Selbstbild' oder 'Selbstwertgefühl', die nur unscharf voneinander abgegrenzt werden können." (HOEFERT 1976, 53; vgl. dazu auch FREY 1974, 60).
 - 2) "Die Annahme eines einzigen Selbst bzw. eines über verschiedene Situationen hinweg stabilen Selbst impliziert zwangsläufig eine spezifische Persönlichkeitstheorie als Ausgangspunkt, die als verfestigtes System von Eigenschaften denkbar ist." (STEINBRECHER 1972, 7; vgl. dazu auch den Begriff der "stabilen Identität" bei KRAPPMANN 1971, 84 ff).

identifizieren, das sämtliche Einstellungen gegenüber der eigenen Person beinhaltet. Als weitere analytische Einheit ist die Rollenselbstdeutung anzuführen, die wiederum nur einen Teil des "Selbstkonzepts" - allerdings bezogen auf eine spezifische Rolle bzw. Position - ausmacht (vgl. FREY 1974, 60).

4. Die Rollenselbstdeutung beinhaltet Meinungs- und Werthaltungsurteile des Positionsinhabers gegenüber der eigenen Person in bezug auf eine spezifische Rolle. Sie ist damit direkt vergleichbar mit den Erwartungen, die an diesen Rollenträger gestellt werden: "An einen bestimmten Positionsinhaber werden nicht nur Erwartungen von seinen Interaktionspartnern gestellt, sondern er hat eigene Erwartungen, die seine Merkmale und sein Verhalten betreffen" (ZEIDLER 1971, 50).
5. Die Rollenselbstdeutung beinhaltet demnach analog zu den Erwartungen ebenfalls Meinungs- bzw. Werthaltungsurteile und läßt sich ebenfalls dimensionieren.
6. Die Rollenselbstdeutung läßt sich als ein Filter bezeichnen, der sich zwischen die Erwartungen und das tatsächliche Verhalten schiebt (vgl. GRONAU 1965, 23 f). FREY (1974, 61) differenziert in diesem Zusammenhang diese Filterwirkung als (a) Diskrepanzursache zwischen Rollenerwartung und Rollenverhalten sowie als (b) Moderator bei der Verarbeitung von Rollenerwartungen.
7. Die Rollenselbstdeutungsurteile eines Individuums sind das Ergebnis vorausgegangener Sozialisationsprozesse, die auch das Ausmaß der Filterwirkung bestimmen.

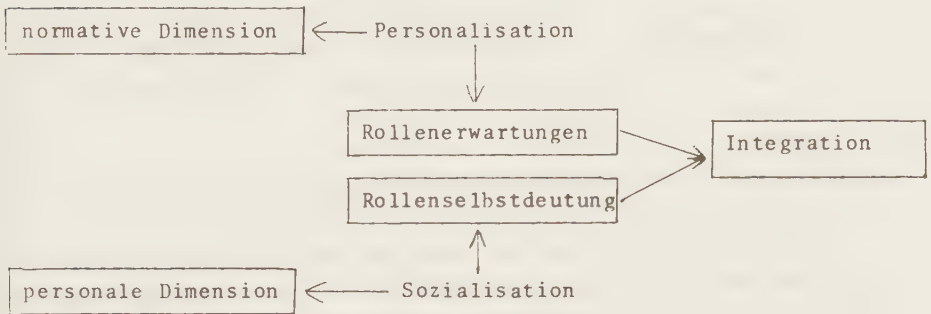
2.3.2.2.3 Die Interaktion der normativen und personalen Dimension

1. Das soziale Verhalten wird als abhängige Variable von der Interaktion beider Dimensionen determiniert.

2. Entspricht das Verhalten des Rollenträgers der Rollenerwartung, so ist aus der Sicht des Individuums von "Konformität", aus der Sicht des sozialen Systems von "Integration" zu sprechen. Dabei ist ex ante nicht festgelegt, daß normative und personale Dimension übereinstimmen müssen, d.h. daß die perzipierten "Fremd"-Erwartungen nicht von den "Eigen"-Erwartungen (= Rollenselbstdeutung) abweichen. Dies steht im Widerspruch zu den Aussagen von GETZELS et al. (1968, 119 ff), die erst dann von einer Integration sprechen, wenn sich beide Arten der Erwartungen decken.
3. Dieser Widerspruch läßt sich jedoch teilweise lösen, wenn zusätzlich eine zeitliche Dimension berücksichtigt wird. Aus Abb. 2-2 wird deutlich, daß Rollenerwartungen und Rollenselbstdeutung keine Konstanten sind, sondern daß sie durch die Prozesse der Personalisation und Sozialisation¹⁾ verändert werden. Beide Prozesse führen zu einer Annäherung der beiden Dimensionen, indem einmal durch Personalisation die Rollenerwartungen in Richtung einer größeren Kongruenz mit der Rollenselbstdeutung modifiziert werden, und zum anderen durch Sozialisation die Rollenselbstdeutungsurteile zu einer größeren Übereinstimmung mit den Fremderwartungen gebracht werden. Die daraus abgeleitete Komplementarität von Personalisation und Sozialisation läßt offen, ob die Annäherung beider Dimensionen durch Personalisation oder Sozialisation allein oder durch ein Zusammenwirken beider Prozesse erreicht wird.

1) WURZBACHER (1974) differenziert zwischen Sozialisation, Enkulturation und Personalisation, wobei der letzte Begriff zwar die beiden vorhergehenden voraussetzt, aber durch individuelle Gestaltung und Entfaltung eine Selbststeuerung des Verhaltens ermöglicht.

Abb. 2-2: Der Einfluß von Personalisation und Sozialisation zur Integration von normativer und personaler Dimension



4. Trotz der integrierenden Prozesse von Personalisation und Sozialisation sind Inkongruenzen zwischen Rollenerwartungen und Rollenselbstdeutung denkbar. Bestehen Unterschiede zwischen "Fremd-"Erwartungen und "Eigen-"Erwartungen, wird von einem Intrarollenkonflikt gesprochen, was dem in der Literatur häufig behandelten "personality"- "role"Konflikt entspricht. Trotz dieses Konfliktes ist das Individuum jedoch keineswegs "desintegriert". Die Frage der Integration bzw. Desintegration in das soziale System ist u.a. abhängig von der Größe des Rollenspielraums, der dem Individuum zur Verfügung steht, und wird durch die Übernahme bzw. Ablehnung bestimmter Rollen beantwortet.

5. Die Tatsache, daß eine Position durch eine Rollenmenge definiert ist, führt zu einer Differenzierung der normativen Dimension des Positionsinhabers, die sich entsprechend aus einer Menge von Erwartungen zusammensetzt. Werden in dieser Menge von Erwartungen durch den Adressaten Inkompatibilitäten perzipiert, kann von einem Interrollenkonflikt gesprochen werden, da die Diskrepanz in den Erwartungen an den Positionsinhaber als Träger mehrerer Rollen besteht.
6. Durch die Definition des intraindividuellen Konfliktes als Inkongruenzen zwischen normativer und personaler Dimension wird der häufig festgestellte Konflikt Individuum versus Organisation (vgl. z.B. NAASE 1976, 122) nicht ausgeklammert. Der organisatorische Kontext ist vielmehr Teil der normativen Dimension und spiegelt sich in den an den Positionsinhaber gestellten Erwartungen wider. Entsprechend der oben vertretenen Auffassung (vgl. S. 71, Punkt 5), daß der Adressat von Rollenerwartungen diese subjektiv interpretiert und modifiziert, unterliegt auch der organisatorische Kontext einer (relativen) Veränderung.
7. Trotz dieses "personalisierenden" Effekts wird das Individuum als Organisationsmitglied häufig stark von der normativen Dimension geprägt gesehen. Vom Individuum werde in der Organisation weitgehend ein Verzicht der personalen Dimension gefordert, es werde Konformität, Gehorsam und Abhängigkeit verlangt (vgl. ARGYRIS 1973). Gerechtfertigt wird diese Sichtweise meist mit dem Hinweis auf die Arbeitsorganisation, in die der einzelne zur Wahrung seines Lebensunterhaltes eintreten müsse. Hier ist kritisch einzuwenden, daß ex ante kein Widerspruch zwischen der Mitgliedsrolle in einer Organisation als Summe von Erwartungen der Interaktionspartner sowie der Rollenselbstdeutung bestehen muß. ARGYRIS (1973, 142) selbst räumt ein, daß die Beziehung zwischen Organisation und Persönlichkeit -

nach der eigenen vorgeschlagenen Terminologie die Interaktion zwischen normativer und personaler Dimension - von Organisation zu Organisation, innerhalb der Organisation von Position zu Position und innerhalb einer Position von Rolle zu Rolle variieren kann. Ebenfalls ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung, daß die tatsächlich bestehenden Beziehungsmuster stets aus dem Zusammenwirken "formaler" Organisationstätigkeit und "informeller" Gestaltung durch die Positionsinhaber erwachsen (vgl. I. LUKATIS 1972, 24 f).

8. Die oben (S. 74) vorgestellte Definition von Integration als Entsprechung von Rollenerwartungen und Rollenverhalten schließt das Vorhandensein von Konflikten nicht aus. Im Gegenteil, ein bereits vorhandener Gegensatz zwischen normativer und personaler Dimension kann durch konformes Verhalten, d.h. an der normativen Dimension ausgerichteteres Verhalten verstärkt werden, den intrapersonalen Konflikt also noch erhöhen. Andererseits besteht im Individuum die Tendenz, die strukturellen Elemente der sozialen Umwelt mit dem Selbstkonzept in eine Konsonanz zu bringen. Daraus ergibt sich eine Differenzierung des Integrationskonzeptes, das folgende Alternativen enthält:

- das Individuum verhält sich entsprechend der perzipierten "Fremd-"Erwartungen, die gleichzeitig mit den "Eigen-"Erwartungen übereinstimmen;
- das Individuum verhält sich entsprechend der perzipierten "Fremd-"Erwartungen, die allerdings mit den "Eigen-"Erwartungen konfligieren.

Beide Konstellationen lassen sich als Relation des einzelnen zu seiner Position kennzeichnen. Von LÜSCHER (1968, 56 ff) wird diese Relation mit den Begriffen Identifikation und Vertrautheit umschrieben: "Unter Identifikation wollen wir somit den Umstand subsumieren, daß ein einzelner eine Position seiner Positionenmenge als zu ihm selber gehörend akzeptiert. Er stimmt also dem objektiven, auf der Stufe der sozialen Struktur eindeutig beobachtbaren

Tatbestand, eine bestimmte Position innezuhaben, auch subjektiv bei. Er sieht diese Position als einen Teil im Bild seiner selbst." (ibid. 57; vgl. dazu auch KAGAN 1965, 298 f). Der einzelne kann jedoch entsprechend der zweiten Alternative die Identifikation mit seiner Position ablehnen; trotzdem besteht ein Verhältnis dazu: "Ein einzelner kann mit einer Position mehr oder weniger vertraut sein, das heißt, er kann die sie determinierenden Erwartungen, Rollen und Werte sowie die zugehörigen technischen Fertigkeiten mehr oder weniger gut kennen und als Handlungsorientierungen zur Verfügung haben." (LÖSCHER 1968, 58). Und trotz dieser Kenntnis fehlt die Übereinstimmung von Fremd- und Eigenerwartungen, so der Positionsinhaber lediglich mit der Position "vertraut" ist. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, daß sich Identifikation und Vertrautheit bedingen, allerdings in dem Maße, daß Vertrautheit eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung der Identifikation ist.

Mit dieser Eigenschaft als notwendige Voraussetzung zur Identifikation beinhaltet das Konzept der Vertraulichkeit allerdings kaum die postulierte Diskrepanz zwischen Fremd- und Eigenerwartungen, die oben als zweite Alternative vorgestellt wurde. Für die Relation eines Individuums zu einer eingenommenen Position ließe sich daher bei vorliegender Diskrepanz das Konzept der Rollendistanz anführen. Nach KRAPPMANN (1971, 133) ist unter Rollendistanz die Fähigkeit eines Individuums zu verstehen, sich über die Anforderungen von Rollen zu erheben, um auswählen, negieren, modifizieren und interpretieren zu können. An anderer Stelle wird explizit von der Rollendistanz als Diskrepanz " ... zwischen dem 'Selbst', das eine gerade ausgeführte Rolle tatsächlich vermittelt, und dem 'Selbst', das der Titel, den die Rolle verleiht, assoziieren läßt.", gesprochen (ibid., 137). Hier entsteht jedoch das Problem, inwieweit die normativen Fremderwartungen durch die Rollendistanz verändert werden, so daß es zu nichtkonformen Verhaltensreaktionen kommt. In diesem Sinne kann Rollendistanz als Teil der personalen Dimension gedeutet werden und ließe sich nicht mehr zur Beschreibung der Beziehung

zwischen personaler und normativer Ebene heranziehen. Dieser Aspekt wird verstärkt, wenn in einer funktionalen Betrachtungsweise Rollendistanz als Konzept zur Erklärung intraindividueller Konfliktlösung bzw. -reduzierung benutzt wird. Weiterhin spricht gegen die Verwendung des Begriffs Rollendistanz als Gegenkonzept zu Identifikation, daß KRAPPMANN (1971, 133) von einer permanenten Diskrepanz zwischen den beiden Arten des Selbst ausgeht, also eine zumindest potentiell vorhandene Kongruenz ex ante ablehnt.

Zusammenfassend läßt sich zur Interaktion von personaler und normativer Dimension folgendes feststellen:

- Ein Individuum ist als Positionsinhaber in ein soziales System integriert, wenn das tatsächliche Verhalten den perzipierten Fremderwartungen entspricht.
- Der Zustand der Integration kennt zwei Erscheinungsformen:
 - (a) Fremderwartungen und Eigenerwartungen stimmen überein, der einzelne identifiziert sich mit seiner Position;
 - (b) Fremderwartungen und Eigenerwartungen unterscheiden sich, das Individuum erlebt einen intraindividuellen Konflikt, ist aber in das soziale System integriert.

Nach dieser allgemein gehaltenen Darstellung von Rolle und Position bzw. ihren analytischen Einheiten, den Erwartungen, wird im folgenden Abschnitt auf die Besonderheiten einer Berufsposition in der Verwaltungsorganisation eingegangen.

2.3.3 Die Berufsposition in der Verwaltungsorganisation

Berufe stellen im gesellschaftlichen System Positionen dar, die sich aus der Arbeitsteilung, aus der in industrialisierten Gesellschaften sehr weit getriebenen Differenzierung von Aufgaben und Tätigkeiten ergeben. Dabei wird davon ausgegangen, daß die Inhaber solcher Positionen ihre Arbeitskraft in bestimmtem Umfang und mit bestimmter Regelmäßigkeit einsetzen. Nach PARSONS (1951) ist ihre Rollenorientierung von rationalen Erwägungen geprägt, sie ist instrumental und funktional, spezialisiert auf bestimmte Sachkomplexe;

die Positionsinhaber richten sich in ihren interpersonalen Beziehungen nach universalistischen, sachbezogenen Kriterien und abstrahieren mehr oder weniger stark von Personen. Die Aufgabenerfüllung vollzieht sich dabei durchwegs in Kooperation mit anderen in unterschiedlich komplexen Arbeitsorganisationen.

2.3.3.1 Die Verwaltungsorganisation als Bürokratie

In erstaunlicher Detailliertheit beschreibt Max WEBER die Komplexität bürokratischer Verwaltung anhand einer Reihe fest umrissener Definitionsmerkmale. Sein "bürokratisches Modell", das durch kontinuierliche Regeln, genau abgegrenzte Kompetenzbereiche, durch das Prinzip der Amtshierarchie, die Schriftform, die spezialisierte, arbeitsteilige Amtstätigkeit aufgrund eines hohen Ausbildungsstandes und durch den Beamtenstatus der Mitglieder gekennzeichnet ist (vgl. WEBER 1964), stellt dabei einen Idealtypus dar, der in "reiner" Form kaum in der historischen Realität aufzufinden ist. Gleichzeitig ist dieses bürokratische Modell unter allen sozialen Kooperationszusammenhängen nach WEBER am besten für eine moderne, rationale Organisation geeignet.

Seit dem Erscheinen des Artikels von MERTON über die Sozialisationswirkungen der bürokratischen Struktur auf die Persönlichkeit im Jahre 1940 (vgl. die deutsche Übersetzung MERTON 1968) ist diese WEBERSche Hypothese jedoch einer starken Kritik ausgesetzt, in der auf disfunktionale Elemente im bürokratischen Modell hingewiesen wird. Aus dieser Kritik entwickelten sich Alternativmodelle bürokratischer Strukturen (vgl. z.B. LITWAK 1961/62; FÜRSTENAU 1967), die sich nur schwer in die streng formalisierten Prozesse und Interaktionsmuster einer Bürokratie einordnen lassen.

Insbesondere FÜRSTENAU plädiert in Anlehnung an die Human Relations Schule für eine stärker partizipative und weniger zentralisierte Organisation, da gerade das Bildungssystem ein offeneres und innovativeres Verwaltungssystem benötigt. Dieser geforderte Wandel in der Organisationsstruktur bleibt nicht ohne Auswirkungen auf die Position des Verwaltenden: Auch von den Inhabern von Verwaltungspositionen werden Veränderungen erwartet, wie z.B. Ersatz bzw. Abbau der vertikalen Kontrolle durch die horizontale, eine stärkere Berufsidentifikation, autonome Berufsausübung usw. (vgl. dazu auch BESSOTH 1974, 11 ff). Andeutungsweise wird hier in einer "Anti-" Typologie das Gegenteil der bürokratischen Persönlichkeit im MERTONschen Sinn beschrieben, so daß hinter der Forderung nach einer "Debürokratisierung" lediglich die pathologischen Erscheinungsformen dieser Organisationsstruktur stehen. Der Bedeutungsinhalt des Begriffes "Bürokratie" hat sich daher auch in der wissenschaftlichen Diskussion gewandelt: Nicht mehr Formalisierung, die durch Regeln klare Handlungsanweisungen gibt und damit Komplexität reduziert, gilt als ein Merkmal der Bürokratie, sondern Überformalisierung, die nur rigide Handlungsabläufe erlaubt und sowohl den Verwaltenden als auch den Verwalteten keine Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung bietet (vgl. z.B. BESSOTH 1974, 70).

Diese Entwicklung ist zu berücksichtigen, wenn heute der Inhaber einer Berufsposition in der Verwaltung als "Bürokrat" bezeichnet wird: Der Bürokrat wird nicht als Mitglied einer modernen, nach rationalen Kriterien tätigen Organisation gesehen, sondern als eine Person, die ihre Tätigkeit als Selbstzweck ohne Bezug zur eigentlichen Aufgabenstellung betrachtet.

2.3.3.2 Die Verwaltungsorganisation als Subsystem

Nach BAMBERGLER (1971, 8) hat sich bislang noch keine einheitliche Definition der "Organisation" durchsetzen können, obwohl das Verhalten von und in Organisationen seit jeher das Interesse verschiedener

Wissenschaftsbereiche gefunden hat. Einzelne Autoren verzichten auch auf eine Definition, indem sie lediglich Beispiele anführen (vgl. MARCH und SIMON, 1958), oder sie klassifizieren Organisationen in bestimmte Typologien (vgl. PONDY, 1970; KATZ und KAHN, 1966). Dabei werden teilweise kleine Gruppen und ganze Gesellschaften unter den Begriff Organisation subsumiert. In einer "Minimaldefinition auf einer hohen Abstraktionsebene" bezeichnet MAYNTZ (1969, 451) Organisationen " ... als soziale Teilsysteme ..., die zweckhaft auf die Erreichung spezifischer Ziele gerichtet sind." Nach Auffassung von THOMPSON (1967), HEINEN (1968) und KIRSCH (1971) müßte sogar noch allgemeiner von der Organisation als sozio-technischem System gesprochen werden, da die Bezeichnungen zwischen den Systemelementen, den Organisationsmitgliedern, nicht nur von sozialen, sondern auch von technologischen Faktoren determiniert werden (vgl. BAMBERGER 1971, 9; LUKATIS, I. 1973, 9 f).

Die Einführung des Systembegriffes mit den damit verbundenen Implikationen wirkt zwar als vereinheitlichende Klammer, kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß derartige Definitionen häufig nur eine terminologische Variante darstellen und lediglich der Abgrenzung des Forschungsbereiches und weniger dem Einbau in Hypothesen dienen (vgl. BLASCHKE 1975, 488 f). Nach BOSETZKY (1970) liegt dies hauptsächlich an einer Verwendung des Systemkonzeptes, die ein System als Ganzes sah, das aus interdependenten Teilen besteht und sich im Zustand des Gleichgewichts befindet. Er stellt dagegen das aus der Biologie kommende Modell des umweltoffenen Systems, das sich nur durch den Austausch mit der Umwelt und den damit verbundenen Einwirkungen auf Struktur und Prozesse innerhalb des Systems erhalten kann, in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen. Hier ist jedoch zu berücksichtigen, daß die wechselseitigen Beziehungen des Systems mit der Umwelt lediglich graduell auf einem Kontinuum mit den Extremwerten des offenen bzw. geschlossenen Systems variieren, die einen in der Realität nicht vorkommenden Idealtypus darstellen.

In der Analyse administrativen Verhaltens bietet jedoch die Übernahme des Systemkonzeptes nun den Vorteil, daß sich - von der Vorstellung eines in Subsysteme gliederbaren Gesamtsystems ausgehend -

Verwaltungsorganisationen als Subsysteme von sozialen Systemen wie Schulen, Universitäten, Wirtschaftsunternehmen etc. auffassen lassen. Analog könnte das System der öffentlichen Verwaltung in die Subsysteme der Leistungsverwaltung, Wirtschaftsverwaltung etc. unterteilt werden. Diese unabhängig von Größe und Komplexität des "sozialen Gebildes" gegebene Differenzierungsmöglichkeit erlaubt eine Schwerpunktbildung entsprechend der jeweiligen Problemstellung (vgl. GETZELS et al. 1968, 55; BAARS, 1973, 11 f). Die Bezeichnung der Verwaltungsorganisation als Subsystem hat weiterhin den Vorteil, den Beitrag dieses Subsystems spezifizieren zu können. Auch für die Inhaber von Berufspositionen in Subsystemen ist es von Bedeutung, inwieweit diese Einbindung der Verwaltungsorganisation in ein größeres soziales System sichtbar ist.

2.3.3.3 Die Position des Schulrates in der Schulverwaltung

Die bisherigen Ausführungen zum administrativen Verhalten waren ohne die Einengung auf das Problemfeld der Schulverwaltung erfolgt. Dieser Schritt auf die konkrete Ebene der Verwaltungsorganisation Schulamt soll in diesem Abschnitt erfolgen.

2.3.3.3.1 Das Schulamt in der Schulverwaltung

In einem föderativ strukturierten Staat wie der Bundesrepublik Deutschland lassen sich auch Unterschiede im Aufbau der einzelnen Schulverwaltungen feststellen. In der Mehrzahl der Bundesländer läßt sich jedoch eine sehr stark ausdifferenzierte Hierarchie feststellen, die vom Lehrer mit Verwaltungsfunktionen in der Schule bis zum Minister in der Länderregierung reicht (vgl. Abb. 2 - 3).

Abb. 2-3: Vertikale Differenzierung der Schulverwaltung

Minister Staatssekretär Abteilungsleiter Referent	Kultusministerium
Abteilungsleiter Dezernent	Mittelbehörde
Schulrat	Schulamt
Schulleiter Lehrer mit Verwaltungsfunktionen	operative Ebene

Quelle: BESSOTH 1974, 37, 72; vgl. auch BOOCCOCK 1974, 291.

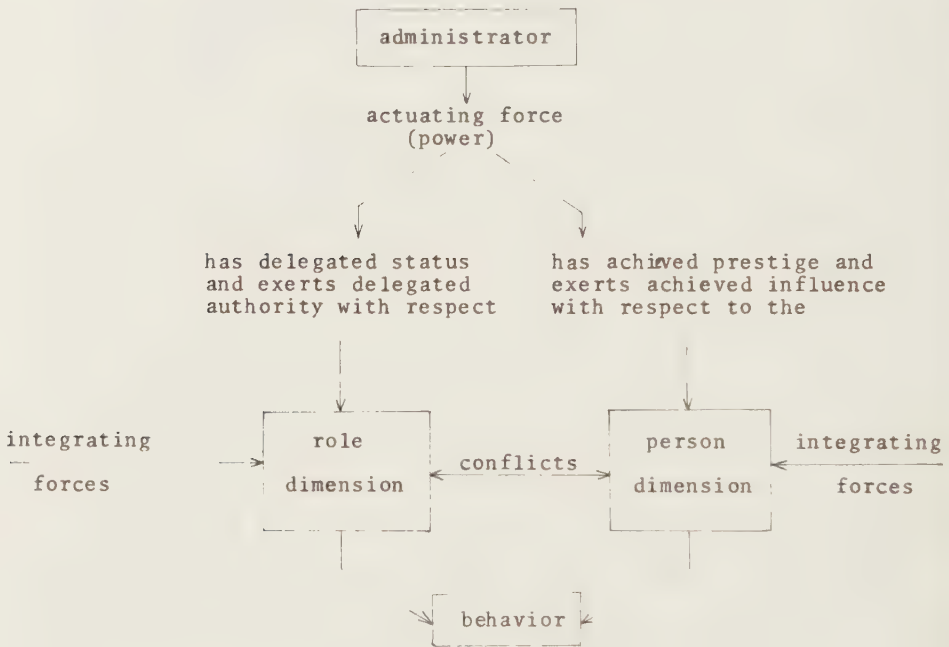
Nach BESSOTH (1974, 37 f) sind auf diesen Verwaltungsebenen auch unterschiedliche Tätigkeitsschwerpunkte festzustellen. So überwiegt innerhalb der ministeriellen Ebene die Planung, die den Bezug des Schulsystems zur sozialen Umwelt berücksichtigen muß. Auf der operativen Ebene geht es dagegen um konkrete Einzeltätigkeiten mit sehr geringen Entscheidungsspielräumen. Das Schulamt selbst ist zu den mittleren Führungsinstanzen zu rechnen, die aufgrund dieser Zwischenstellung als "Bindeglied" anzusehen sind. Hauptsächliche Zwecksetzung für das Schulamt ist die Unterstützung des technischen Systems im Sinne von PARSONS (vgl. oben S. 40) durch Beschaffung und Bereitstellung der Einsatzfaktoren in Form von Personal- und/oder Sachmitteln. Diese Unterstützungsfunktion erscheint BESSOTH (1974, 33) essentiell "..., obwohl sie in der Realität im Bewußtsein der Verwalter oft gar nicht oder viel zu schwach ausgeprägt sein mag." Eine weitere Hauptaufgabe des Schulamtes liegt in der Überwachung, wie er sich bereits in dem schulrechtlichen Begriff "Schulaufsicht" widerspiegelt. Ohne auf das Verhältnis

der Über- oder Unterordnung der Begriffe "Schulaufsicht" und "Schulverwaltung" näher einzugehen (vgl. dazu HECKEL 1952, 1968; HECKEL und SEIPP 1969; BESSOTH 1974), da sich auch hier ein Bedeutungswandel des Begriffes "Aufsicht" vollzogen hat, ist diese Überwachungsfunktion eine der zahlreichen Konfliktfelder, die sich im Verhältnis des "Schulaufsichtbeamten" mit dem Lehrer ergeben. Bei der Frage nach der Rechtfertigung für eine hierarchisch aufgebaute Schulverwaltung wird - neben dem Hinweis auf historische Entwicklungen - immer wieder auf diese Aufgabe der Überwachung hingewiesen. LENHARD (1976, 52) weist mit Recht jedoch darauf hin, daß auch andere Strukturformen der Schulverwaltung denkbar sind: "Eine zentralistisch geformte Gesellschaft wird das Schulsystem mittels eines hierarchisch aufgebauten Beamtenapparats durchdringen, während örtliche Selbstverwaltungstendenzen sich in Delegation der Aufsichtsfunktionen auf ein neben der Schule stehendes Netz von Vertrauenspersonen ausdrücken können (Laienschulräte, wie sie in der Schweiz anzutreffen sind; Gemeinde- oder Elternausschüsse)."

2.3.3.3.2 Die Berufsposition des Schulrats

Die Berufsposition des Schulrats in der Verwaltungsorganisation Schulamt unterscheidet sich sehr stark von der des Verwaltenden auf der ministeriellen Ebene, was durch die eingebürgerte Differenzierung zwischen dem Schulaufsichtsbeamten (= Pädagogen) und Schulverwaltungsbeamten (= Juristen) aufzeigt (vgl. BESSOTH 1974, 31). Der Schulrat ist zunächst einmal Verwaltender (administrator), der nach dem unter Gliederungspunkt 2.3.1 entwickelten Konzept administratives Verhalten im Zusammenspiel zwischen normativer und personaler Dimension aufzeigt. Dieses Konzept ist in Abbildung 2.4 nochmals aufgegriffen, die den "administrator" im Konflikt zwischen der Rollen- und Persönlichkeitsdimension darstellt.

Abb. 2-4: Modell interner administrativer Beziehungen



Quelle: CAMPBELL et al. 1975, 241.

Zusätzlich kommt hier noch hinzu, daß der Verwaltende durch seine Position als Vorgesetzter Einfluß ausübt, daß er Einfluß delegiert, aber daß ihm auch Einfluß zuerkannt wird. Weiterhin wirken integrierende Faktoren auf das intraindividuelle Konfliktfeld ein. Für den Schulrat stellen sich damit folgende Fragen:

- Was erwarten meine Vorgesetzten (Dezernenten usw.) von mir?
Mit welchen Einflußmöglichkeiten bin ich ausgestaltet?
- Was erwarten meine Untergebenen (Lehrer) von mir?
Welche Einflußmöglichkeiten kann ich ausüben?

Neben diesen Fragestellungen, die die normative Ebene betreffen, bleiben noch folgende Probleme auf der personalen Dimension unbeantwortet:

- Wie sehe ich meine eigene Person?
Wie stehe ich zu der Organisation, deren Mitglied ich bin?
Wie wirken sich meine Aufgaben auf das Verhältnis zu anderen Personen aus?
- Welche Möglichkeiten habe ich, meine Tätigkeiten eigenverantwortlich zu regeln? Welche Spielräume habe ich im Verhältnis zu Vorgesetzten und Untergebenen?

Der Schulrat wird somit in seiner Position als "Schulmanager" gesehen, wobei nicht so sehr die Inhalte seiner Tätigkeit im Vordergrund stehen (vgl. dazu POSCHARDT 1976), sondern vielmehr seine Beziehungen zu Interaktionspartnern und seine Einbindung in eine Verwaltungsorganisation.

2.3.4 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt wurde ein konzeptueller Rahmen entwickelt, mit dessen Hilfe die Position des Verwaltenden analysiert werden kann.

Aufgrund der Vorüberlegungen wurde ein Bezugssystem geschaffen, das zahlreiche Anknüpfungspunkte zu den Arbeiten von GETZELS et al. aufweist. Im Vordergrund steht dabei die Dimensionierung der Verhaltensdeterminanten in eine normative und eine personale Ebene. Darauf aufbauend ließ sich mit den Konzepten Nor, Rolle, Position und Beruf ein Modell erarbeiten, das Phänomene wie inter- und intraindividuelle Konflikte sowie Integration in einen theoretischen Bezugsrahmen einbringt. Anschließend wurde die abstrakte Diskussion des administrativen Verhaltens auf die Berufsposition des Schulrates in der Verwaltungsorganisation Schulamt konkretisiert.

II. TEIL: DIE BERUFSPPOSITION DES SCHULRATS IN ORGANISATORISCHEN KONTEXT DER SCHULVERWALTUNG: METHODIK UND ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

Nach der allgemeinen, einführenden Darstellung des Problembereichs Schulverwaltung/Schulaufsicht unter Gliederungspunkt 1. und nach dessen theoretischer Vertiefung und Grundlegung unter organisationssoziologischem Aspekt in Teil I wird nun versucht, den konzeptuellen Bezugsrahmen einer empirischen Überprüfung zu unterziehen. Dieser Hauptteil II beinhaltet daher als Schwerpunkt der Arbeit die empirische Untersuchung selbst, ihre methodischen Grundlagen, ihre Ergebnisse, Erklärungsansätze und weiterführende Überlegungen.

Dabei wird zunächst auf theoretische und methodische Einschränkungen eingegangen, die sich beim Übergang von der theoretischen auf die empirische Ebene ergeben. Gleichzeitig resultiert daraus auch eine Einengung der Problemstellung und darauf aufbauend das Design für die empirische Untersuchung. Anschließend wird die angewandte Methode der postalischen Befragung mit ihren Problemfeldern Ausfallquote und Repräsentativität - bezogen auf den Kreis der Befragten - erörtert. Nach Diskussion der Durchführungsphase wird die Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten problematisiert.

Die Darstellung der Ergebnisse im Gliederungspunkt 4 ist vor dem Hintergrund der vorab skizzierten methodischen Probleme zu sehen. Zunächst werden zahlreiche manifeste und latente Konfliktpotentiale als beherrschende Elemente der Berufsposition eines Schulrats vorgestellt. Angefangen vom Interaktionsfeld Schulrat-Lehrer bis zu den intraindividuellen Konflikten zeigt sich ein breites Spektrum an möglichen Spannungen, die von den Betroffenen durchaus perzipiert werden. Im folgenden wird untersucht, ob sich diese Konflikte auf die Einstellungen der Schulräte zu ihrer Arbeitssituation auswirken, bzw. welche anderen Determinanten diese Einstellungen beeinflussen. Diese Gedankenführung wird fortgesetzt, wenn nach der Integration der Schulräte in das Volksschulsystem gefragt wird. Hier spielen vor allem sozialisationstheoretische Überlegungen eine Rolle, die auf die Prägung des Menschen durch seine Berufsrolle hinweisen.

Eine Zusammenfassung der Ergebnisse und ein weiterführender Ausblick auf methodische Verbesserungen und weitere theoretische Überlegungen stellt schließlich den Abschluß der Arbeit dar.

3. Methodische Probleme der empirischen Untersuchung

In diesem Abschnitt wird auf die besonderen methodischen Probleme der vorliegenden Untersuchung eingegangen. Das Schwergewicht liegt dabei hauptsächlich auf der gewählten Erhebungsmethode, der schriftlichen Befragung.

3.1 Zur Durchführung der empirischen Untersuchung

Eine empirische Studie über Probleme der Schulverwaltung in der Bundesrepublik Deutschland steht in der praktischen Durchführungsphase vor zahlreichen Schwierigkeiten, die zum Teil auf die - durch die Kulturhoheit der Länder bedingten - Unterschiede in den einzelnen Bundesländern zurückzuführen sind. Für die vorliegende Arbeit wurde diese Problematik umgangen, indem von vornherein nur der Freistaat Bayern bzw. dessen Schulaufsichtsbeamte in die Untersuchung einbezogen wurde. Neben dieser regionalen Begrenzung - mit den entsprechenden Konsequenzen für die externe Validität (vgl. CAMPBELL 1957, 297) - sind noch weitere Einschränkungen zu berücksichtigen, wie die folgenden Ausführungen zeigen werden.

3.1.1 Theoretische und methodische Einschränkungen

Im Idealfall würde sich eine empirische Untersuchung über die Realität der Schulverwaltung auf Personen sämtlicher hierarchischer Ebenen anfangen von der Schulamtssekretärin bis hin zur Ministerialbürokratie mit dem Kultusminister an der Spitze - erstrecken. Eine derartige Ausweitung wäre unter forschungsbezogenen Aspekten zwar von großem Interesse, da sich damit der Gesamtbereich Schulverwaltung analysieren ließe, sie war jedoch aus Gründen der personellen Kapazität nicht zu verwirklichen. Zusätzlich ist zu berücksichtigen,

daß die "Offenheit" eines Schulverwaltungssystems gegenüber der empirischen Sozialforschung - aus zum Teil durchaus berechtigten Gründen - nicht unbegrenzt sein kann. Die Einengung der Erhebung auf den Kreis der Schulaufsichtsbeamten bringt allerdings einen gewissen Informationsverlust mit sich, zumal wichtige Interaktionspartner auf der Ebene der Mittelbehörde für berufsrelevante Einstellungen der Schulräte von Bedeutung sein dürften. Durch diese Schnittlinie nach "oben" sind auch inhaltlich einige Beschränkungen notwendig, die zu einer Einengung der Problemstellung führen und gleichzeitig die Durchführung der Untersuchung tangieren.

3.1.1.1 Einengung der Problemstellung

Die eingangs (vgl. oben S. 19) relativ weit gefaßte Problemstellung der Arbeit soll in diesem Gliederungspunkt präzisiert werden. Dazu gehört auch eine eindeutige Definition des Adressatenkreises der Untersuchung: Mittelpunkt der Untersuchung sind Schulaufsichtsbeamte, die im Jahre 1972 als Schulrat oder weiterer Schulrat in einem Schulamt des Freistaates Bayern tätig waren. Ihr Aufgabenbereich umfaßt die Schulaufsicht in Grund-, Haupt- und Sonderschulen. Die "beruflichen Probleme" dieses Personenkreises stehen im Vordergrund dieser Analyse, wobei sich unter "beruflichen Problemen" folgende Fragestellungen manifestieren:

- Mit welchen Konflikten wird ein Inhaber der Berufsposition "Schulrat" in Ausübung seiner Tätigkeit konfrontiert? Lassen sich Determinanten und Folgen dieser Konflikte feststellen? Gibt es Möglichkeiten diese Konflikte zu beseitigen?
- Mit welchen Einstellungen steht der Schulrat seiner Tätigkeit gegenüber? Wie schätzt er sich selbst und seine Arbeitssituation in bezug auf Zufriedenheit und Belastung ein?
- Wie beurteilt der Schulrat das Schulamt als eine Organisation, deren Mitglied er ist?
- Wie stark ist der Schulrat in das Volksschulsystem integriert?

Selbstverständlich können diese Fragestellungen nicht alle beruflichen Probleme eines Schulrates abdecken (vgl. als weitere Arbeiten zu diesem Themenkreis BESSOTH 1974, POSCHARDT 1976). Die Komplexität des Subsystems Schulverwaltung setzt hier eindeutige Schranken. Die Tatsache, daß in diesem Bereich noch ein deutliches Forschungsdefizit besteht, wird durch verstärkte Bemühungen des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt und des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin unterstrichen.

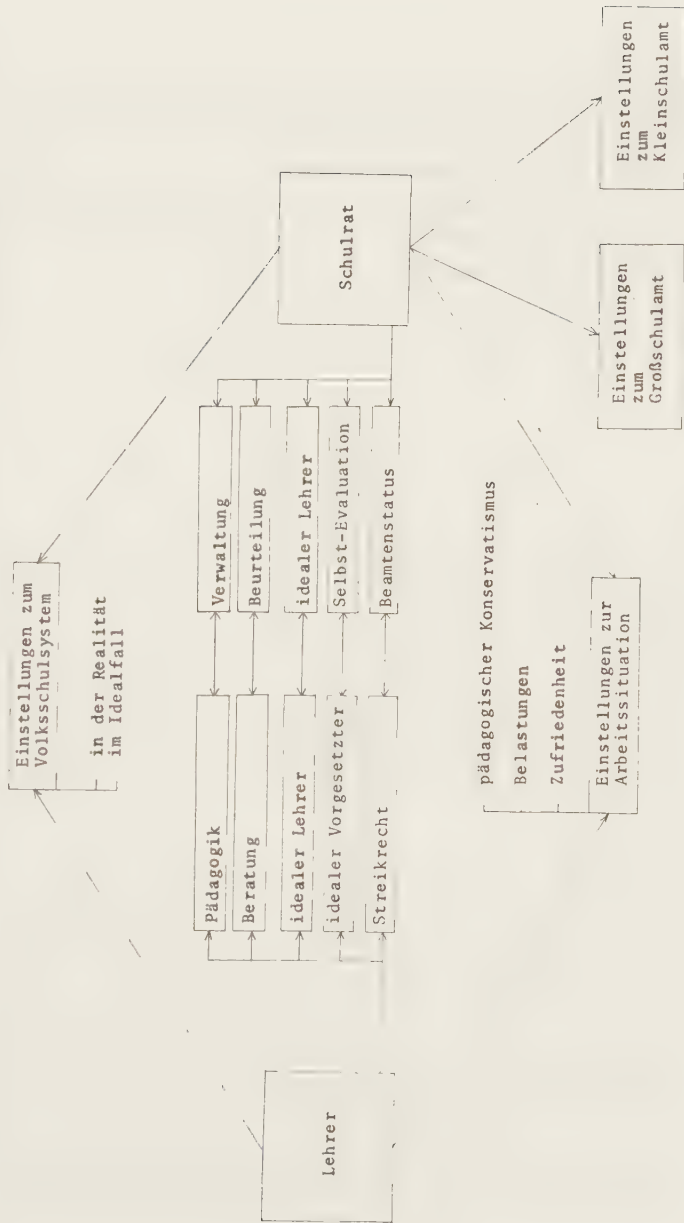
3.1.1.2 Untersuchungsplan

Eine schematische Darstellung der untersuchten Probleme zur Berufsposition des Schulrats ist in Abbildung 3.1 festgehalten. Danach lassen sich vier Bereiche unterscheiden, bei denen jeweils eine andere Konstellation von befragten Personen bzw. erhobenen Variablen besteht:

1. Es ist einmal der Bereich der normativen und personalen Ebenen der Schulräte bzw. Junglehrer, in dem es hauptsächlich um gegenseitige Rollenerwartungen geht.
2. Weiterhin ist der Bereich anzuführen, wo es um Einstellungen unterschiedlicher Gruppen zu demselben Objekt geht (z.B. das Volksschulsystem).
3. Als dritter Bereich sind die Einstellungen zur Arbeitssituation zu nennen, wo unterschiedliche Gruppen zu unterschiedlichen Situationen befragt werden.
4. Zuletzt besteht ein Bereich, der nur die Einstellungen der Schulräte betrifft (z.B. zum Klein- bzw. Großschulamt).

Die befragten Junglehrer bzw. PH-Studenten sind in den Bereichen 3 und 4 als Kontrollgruppen für die Schulräte anzusehen, wobei durchaus die Problematik zu sehen ist, inwieweit diese Gruppen eine derartige Aufgabe übernehmen können. Zumindest für die Gruppe der Jung-

Abb. 3.1 : Schematische Darstellung der untersuchten Probleme zur Berufsposition des Schulsrats



lehrer, die in direkter Interaktion mit dem Schulrat stehen (werden), ist jedoch der Schulaufsichtsbeamte eine wichtige Bezugsperson. Für zahlreiche Fragestellungen wäre es jedoch günstiger gewesen, Lehrer zu befragen, die etwa ebenso lange wie Schulräte bereits im Schuldienst tätig waren. Aus rechtlichen wie ökonomischen Gründen mußte jedoch auf die Junglehrer zurückgegriffen werden.

3.1.2. Die schriftliche Befragung

Die Entscheidung, welche Erhebungsmethode für eine ex-post-facto Feldstudie wie die vorliegende Untersuchung angemessen ist, läßt sich nach zahlreichen Kriterien treffen. Im Vordergrund werden jedoch meist der Untersuchungsgegenstand, die intendierte Fragestellung und ökonomische Aspekte stehen. Sie erlauben bereits eine Eingrenzung der Erhebungsmethoden auf die mündliche bzw. schriftliche Befragung. Im folgenden soll daher diskutiert werden, inwieweit die Anwendung der Methode der schriftlichen Befragung gegenüber dem Interview von Vorteil war.

3.1.2.1. Die Methode der schriftlichen Befragung

Die Methode der schriftlichen (postalischen) Befragung (mail questionnaire) wird in der empirischen Sozialforschung zwar bei zahlreichen Untersuchungen als Erhebungstechnik angewandt, sie wird aber fast ebenso häufig kritisiert (vgl. KERLINGER 1964, 397). Diese Kritik basiert meist auf einer direkten vergleichenden Gegenüberstellung mit der Methode der mündlichen Befragung, dem Interview (vgl. z.B. RICHTER 1970, 29 ff; FRIEDRICH 1970, 37 ff; FRIEDRICHS 1973, 236 f; SCHEUCH 1973, 124 f).

Als hauptsächliche Einwände gegen die schriftliche Befragung werden dabei (a) die fehlende Kontrolle der Befragungssituation,¹⁾ (b) die geringe Befragungshilfe bei schwierigen Fragen,²⁾ (c) die fehlende physische Anwesenheit des

1) "Identität der Situation ist aber wesentliche Voraussetzung für die Gleichheit der Wirkung von Stimuli; und fehlende Kontrolle über diesen Faktor wirkt in der Praxis mindestens so schwerwiegend wie mangelnde Neutralität des Interviewers." (SCHEUCH 1973, 124).

2) Die schriftliche Befragung erfordert daher einen höheren "Reifegrad" der Instrumente (vgl. SCHEUCH 1973, 125).

Interviewers und die damit entfallende Stimuluswirkung,¹⁾ sowie (d) die daraus resultierende unzureichende Reliabilität und Validität der Ergebnisse angeführt.²⁾ Tatsächlich liegt die grundsätzliche Schwäche dieser Methode in der geringen Rücklaufquote der verschickten Fragebogen, die sich aus den Wirkungen der Punkte (b) und (c) ergibt. So sind nach SCHEUCH (1973, 126) 90 Prozent Ausfälle und mehr durchaus keine Seltenheit. Die zurückgeschickten Fragebogen sind auch bei höheren Rücklaufquoten nicht immer repräsentativ, was sowohl eine hohe interne wie auch externe Validität verhindert (vgl. CAMPBELL, D. 1957, 297). Schließlich liegen über dem Personenkreis der Nichtantworter sowie über deren Gründe der Verweigerung meist keinerlei Informationen vor, so daß Verzerrungen nicht auszuschließen sind.³⁾

Neben diesen schwerwiegenden Nachteilen lassen sich jedoch auch Vorzüge der schriftlichen Befragung feststellen. An erster Stelle sind dabei die im Vergleich zum Interview geringen Kosten (ca. dreimal niedriger) zu nennen (vgl. RICHTER 1970, 30). Der Vorteil der größeren Anonymität und der evtl. damit verbundenen "ehrlicheren" Antworten ist jedoch auf diejenigen Fragen begrenzt, die vom Befragten als unangenehm bzw. "heikel" perzipiert werden. Noch stärker ist das Argument einzuschränken, daß durch die erhöhte Konzentration der Befragten die Antworten besser durchdacht und präzisiert werden.

Auf den ersten Blick ergibt sich damit - abgesehen von der Kostenfrage - ein klares Votum für die mündliche Befragung, wenn auch der Interviewer als mögliche Fehlerquelle noch zu berücksichtigen wäre (vgl. DOHRENWEND et al. 1969). Obwohl

1) Dies gilt insbesondere für sogenannte "unangenehme" Fragen (vgl. BARTON 1958; KOOLWIJK 1969).

2) vgl. die Diskussionen bei PERRY und CROSSLEY (1950), LARSON und CALTON (1959) sowie DONALD (1960).

3) Nach NORMAN (1948, 245) haben Untersuchungen ergeben, daß erhebliche Merkmalsunterschiede zwischen dem Personenkreis der Antworter und der Nichtantworter bestehen (vgl. dazu auch SHUTTLEWORTH 1941; BAUR 1947; DONALD 1960; WISEMAN 1972).

nur einige Untersuchungen zum direkten Vergleich beider Erhebungsmethoden vorliegen (vgl. METZNER und MANN 1952; JONSSON 1957; ALDERFER 1967, 1968), lassen jedoch ihre divergierenden Ergebnisse dieses Votum als voreilig erscheinen. Hinzukommt, daß die Nachteile der schriftlichen Befragung dann abgeschwächt bzw. aufgehoben werden, wenn (a) bei den Befragten ein großes Interesse an der Fragestellung der Untersuchung vermutet wird, (b) die befragte Gruppe relativ homogen ist, sowie (c) ein hohes Bildungsniveau aufweist (vgl. BAUR 1947, 594 ff; OPPENHEIM 1966, 35; ANGER 1960, 105; FRIEDRICHS 1973, 241). Weiterhin zeigen zahlreiche Untersuchungen, daß sich die Rücklaufquote durch die formelle Gestaltung des Anschreibens, durch die grafische Qualität des Fragebogens etc. beeinflussen läßt (vgl. FERRISS 1951; HAMEL und REIF 1952; LONGWORTH 1953; WALLACE 1954; FRAZIER und BIRD 1958; LEVINE und GORDON 1958; ANDREASEN 1970; DILLMAN 1972), so daß allzu hohe Ausfälle zu vermeiden sind. Für den konkreten Fall der vorliegenden Untersuchung fiel die Entscheidung zugunsten der schriftlichen Befragung aus den folgenden Gründen, deren Reihenfolge sich in etwa an der beigemessenen Bedeutung ausrichtet:

1. Ökonomische Überlegungen: Für eine mündliche Befragung der ca. 220 Untersuchungsobjekte wäre der Einsatz von mindestens 12 bis 15 Interviewern notwendig, deren Informationsniveau nicht nur in bezug auf die Interviewtechnik, sondern auch in bezug auf ein bestimmtes Vorverständnis von der beruflichen Situation des Schulaufsichtsbeamten relativ hoch sein müßte. Die entsprechende Schulung der Interviewer würde eine disproportionale Steigerung der sowieso bestehenden hohen Kosten einer mündlichen Befragung verursachen (vgl. LUBECKI 1972, 12).
2. Die befragten Schulaufsichtsbeamten ergeben eine relativ homogene Gruppe in bezug auf ihre Berufsausübung und -stellung sowie in bezug auf ihre berufliche Sozialisation.

3. Das relativ hohe Bildungsniveau der Untersuchungsobjekte deutet auf ein verbalisierbares, vorformuliertes Problembewußtsein hin (vgl. HOLM 1974a, 101 f). Ausfälle aufgrund fehlender Artikulationsfähigkeit sind nicht zu erwarten (vgl. auch KAUPEN 1969, 224 f).
4. Die durch die schriftliche Befragung zugesicherte Anonymität war unabdingbare Voraussetzung für die Rücksendung des Fragebogens, da starke Ressentiments gegenüber der geplanten Untersuchung bestanden.¹⁾
5. Das Prestige des Untersuchungsträgers wurde durch ein Empfehlungsschreiben des Landesverbandes der bayerischen Schulräte sowie durch den engen wissenschaftlichen Konnex zum Institut für Soziologie und Sozialanthropologie an der Universität Erlangen-Nürnberg als relativ hoch eingeschätzt (vgl. Anhang 1, I).
6. Es wurde ein relativ hohes Interesse der Untersuchungsobjekte an den erhobenen Daten unterstellt.²⁾
7. Das Anschreiben, der Fragebogen und die Versendungsart wurden graphisch bzw. formell so gestaltet, daß zumindest keine Verringerung der Rücklaufquote abzusehen war.

3.1.2.2. Die Rücklaufquote

Grundlage für die Zahl der Erhebungseinheiten war das jährlich erscheinende "Verzeichnis der Schulabteilungen bei Bezirksregierungen, der bayerischen staatlichen Schulämter und der staatlichen Schulaufsichtsbeamten".³⁾ Aufgrund dieser Information wurden 232 Schulratspositionen für Bayern

-
- 1) Der Wunsch nach Zusage einer absoluten Anonymität (vgl. Anhang 1, I ff) wurde in den Intensivinterviews mit Schlüsselpersonen hervorgehoben; auch die relativ niedrigen Rücklaufquoten bei Lehrerumfragen lassen auf eine gewisse Furcht vor einer öffentlichen Diskussion schließen.
 - 2) Dieses Interesse wurde zumindest in der Explorationsphase bei einzelnen Intensivinterviews festgestellt.
 - 3) hrsg. von der Landespolitischen Hauptstelle des BLLV.

als Grundgesamtheit festgestellt. Die gleiche Zahl Fragebogen wurde Ende April 1972 an die einzelnen Schulämter verschickt. Dabei wurde berücksichtigt, daß zahlreiche Schulämter durch einen oder mehrere "weitere Schulräte" besetzt waren.

Bei einer Überprüfung des Rücklaufs ergab sich jedoch, daß eine Diskrepanz zwischen den festgestellten Schulratspositionen und dem tatsächlich vorhandenen Personenkreis der Schulräte bestand. Diese Diskrepanz ist auf den Tatbestand zurückzuführen, daß mehrere Schulämter bzw. Schulratsstellen nicht besetzt waren und ihre Verwaltung von Kollegen wahrgenommen wurde. Daneben waren auch Sterbefälle zu berücksichtigen, deren Positionen innerhalb des Untersuchungszeitraumes noch nicht wieder vergeben waren. Es war daher eine Bereinigung der Ausgangszahl erforderlich. Aus Tabelle ist ersichtlich, welche Rücklaufquote bei der vorliegenden Untersuchung erreicht wurde.

Tabelle 3.1: Der Rücklauf der Fragebogen

	absolut	relativ
Ausgangszahl	232	
nicht besetzte Schulämter und verstorbene Adressaten	12	
bereinigte Ausgangszahl	220	100
Zahl der zurückgesandten Fragebogen	121	55
Zahl der auswertbaren Fragebogen	115	52,3

Nach der Formel

$$W = \frac{h}{D}$$

ist die Rücklaufquote (hier die "Antwortbereitschaft" W) abhängig von der "Aufforderungsgröße" h des Umfrageträgers und der "sozialen Distanz" D zwischen der befragten Gruppe und dem Umfrageträger (vgl. RICHTER 1970, 46). Wenn nun eine Rücklaufquote von 52,3 v.H. ermittelt wurde, müßte entweder

die soziale Distanz zwischen den befragten Schulräten und dem Umfrageträger zu groß oder die Aufforderungsgröße zu klein gewesen sein. Gegen die erste Vermutung spricht die Tatsache, daß der Unterzeichner des Fragebogens als Kenner der Probleme im Volksschulbereich vorgestellt wurde und die Unterstützung der Standesorganisation der Schulräte erreichen konnte. Aber auch eine zu geringe Aufforderungsgröße erscheint unter dem Aspekt unwahrscheinlich, daß das Prestige eines Universitätsinstituts und die Bekanntheit der eigenen Standesorganisation einen hohen Aufforderungscharakter aufweisen. Als Erklärungsversuche für die "niedrige" Rücklaufquote lassen sich jedoch folgende Punkte als zusätzliche Antwortbarrieren anführen (vgl. RICHTER 1970, 48 ff, 96):

- Die Arbeitsbelastung des Schulrats ist so hoch, daß er sich weigert, zusätzliche Tätigkeiten wie das Ausfüllen eines Fragebogens zu übernehmen.¹⁾ Als Indiz dafür könnten fünf Fragebogen gelten, die mit der Begründung "Zeitmangel wegen Arbeitsüberlastung" unausgefüllt zurückgesandt wurden. Auch die erhobenen Daten zur Arbeitssituation des Schulrats (vgl. unten S.157ff) deuten auf eine hohe Arbeitsbelastung hin.
- Bei der befragten Personengruppe besteht eine hohe Abneigung gegen Umfragen und die daraus erwachsende "Öffentlichkeit". So ging ein unausgefüllter Fragebogen mit der Begrün-

1) Dieses Argument gewinnt an Gewicht, wenn die Länge des Fragebogens berücksichtigt wird. Zwar weisen zahlreiche Autoren auf die negative Korrelation zwischen Rücklaufquote und Fragebogenlänge hin (vgl. NORMAN 1948; RICHTER 1970; KAUPEN und RASEHORN 1971; SCHEUCH 1973; HOPF 1974), doch steht dieses Argument in Konkurrenz mit der gleichzeitigen Forderung nach Vollständigkeit und Differenziertheit der erhobenen Daten. Das von MAINTE et al. (1971) vorgeschlagene Maximum von dreißig Minuten für die Befragung mußte daher auch in der vorliegenden Untersuchung überschritten werden (eine Bearbeitungsdauer von 60 bis 90 Minuten erschien jedoch als nicht unzumutbar).

dung ein, daß "grundlegende Bedenken gegen Form und Inhalt der Befragung" bestehen. In mündlichen Äußerungen wurden weiterhin wegen der präsumptiven Manipulierbarkeit statistischer Daten Bedenken erhoben, die vor der Gefahr einer Diskreditierung des gesamten Berufsstandes warnten. Eine derartige Antwortverweigerung aufgrund fehlender Bereitschaft zur Öffentlichkeit kann sowohl auf Skrupel als auch auf Opposition gegenüber Form und Inhalt der Untersuchung sowie gegenüber dem Umfrageträger beruhen.¹⁾ Als weiteres Indiz ließen sich die im Vergleich zu anderen Untersuchungen²⁾ relativ geringen Antwortverweigerungen zu Fragen nach der Parteimitgliedschaft und nach dem

1) In bezug auf den Umfrageträger gilt: "Das Problem der Nichtbeantwortung aus dem Skrupel ergibt sich besonders bei Umfragen, bei denen die Befragungsinstitution selbst eine zentrale Stellung innerhalb der befragten Gruppe einnimmt, während das Problem der Opposition bei den Nichtantwortern dann sich stellt, wenn der Umfrageträger außerhalb der zu befragenden Gruppe steht. In diesem Fall sind besonders bei den Nichtbeantwortern die 'opinion leaders' der zu befragenden Gruppe überrepräsentiert, die vorwiegend aus Gründen der Opposition nicht antworten." (RICHTER 1970, 254 f). Bei der vorliegenden Untersuchung ließe sich der Landesverband der bayerischen Schulräte als "Befragungsinstitution mit zentraler Stellung" und das Institut für Soziologie und Sozialanthropologie als "außerhalb stehender" Umfrageträger identifizieren, so daß eine Nichtbeantwortung aus beiden Motiven möglich erscheint. Zweifel an einer tatsächlichen Verringerung der Rücklaufquote durch Skrupel bzw. Opposition gegenüber den Umfrageträgern sind jedoch insofern angebracht, als der hohe Bekanntheitsgrad und das Prestige nach RICHTER den Aufforderungscharakter zur Antwortbereitschaft vergrößert. Inwieweit eventuelle Vorbehalte gegenüber der Soziologie als einer gesellschaftskritischen Wissenschaft für die Antwortverweigerung an Bedeutung gewonnen haben, kann lediglich vermutet werden. Als Indiz für derartige Ressentiments ließe sich die bei den befragten Schulräten allgemein festgestellte negative Einstellung gegenüber der Verwissenschaftlichung anführen (vgl. POSCHARDT 1976). Daß sich bei einer skeptischen oder sogar ablehnenden Haltung gegenüber den Sozialwissenschaften die Rücklaufquote verringert, zeigt die Untersuchung von KAUPEN (1969, 224 f).

2) Vgl. HYMAN 1954, 210; SCHEUCH 1973, 117).

Wahlverhalten anführen, wenn man davon ausgeht, daß nur diejenigen Befragten einen Fragebogen ausgefüllt haben, die ex ante nicht so "Öffentlichkeitsscheu" sind.

- Die zugesicherte Anonymität wurde von einem Teil der befragten Schulräte als unzureichend empfunden. Obwohl weder Name noch Geschlecht sowie keine genauen Altersangaben erhoben wurden und die Rücksendung der Fragebogen durch die Bezirksvorsitzenden des Landesverbandes der bayerischen Schulräte erfolgen konnte, scheint die Möglichkeit einer Identifizierung nicht ausgeschlossen worden zu sein. So wurden vier Fragebogen ausgefüllt zurückgesandt, die nicht mit den verschickten identisch, sondern vervielfältigte Exemplare waren. Vermutlich wurde eine verdeckte Kennzeichnung der Originale unterstellt, die durch die reproduzierten Fragebogen unterlaufen werden sollte. Selbstverständlich war eine derartige kaschierte Kennzeichnung nicht vorgenommen worden, doch erscheint dem Verfasser die als zu gering perzipierte Anonymität vor allem in Verbindung mit der Abneigung gegenüber "Öffentlichkeit" als hauptsächlicher Grund für die hohe Rate der Antwortverweigerung.¹⁾

1) Die Frage der Anonymität ist natürlich auch eng mit dem Problem der ablehnenden Haltung gegenüber den Sozialwissenschaften verbunden, wie sich in anderen Untersuchungen zeigte: "Leider erwies es sich als unmöglich, irgendwelche sozialen Merkmale zu erfragen, die dedektivem Scharfsinn die Identifikation der Individuen ermöglicht hätten. Zahlreiche Befragte verstellten offenkundig ihre Schrift; einige weigerten sich sogar, ein Kennwort anzugeben; ... Oberhaupt kennen wir außer gestörten Familien keine Gruppen mit gleicher Affekt- und Informationsdistanz gegenüber Zielen und Methoden empirischer Sozialforschung wie Lehrer an staatlichen Gymnasien. Die affektivierende Wirkung der Befragung schlug sich nieder in Kennwörtern wie 'Deutscher Spieß', 'Blah - blah', 'Unsinn' sowie in schriftlichen Kommentaren wie 'Wenn Sie Rechtsradikalismus feststellen wollen, sind Ihre Fragen reichlich unfair gestellt' oder 'Umfragen sind eine Zeitkrankheit, welche die tiefe Unsicherheit unserer Zeit ausdrückt'." (LIEBHART 1973, 70, Fußnote 17). Auch GAHLINGS (1967, 7 ff) spricht in diesem Zusammenhang von einer regelrechten "Abwehrhaltung" bei Lehrern.

Eine differenzierte Aussage über die "Qualität" einer Rücklaufquote läßt sich jedoch erst dann treffen, wenn vergleichbare Resultate anderer Untersuchungen herangezogen werden. In Relation zu berichteten Rücklaufquoten vergleichbarer Studien im angelsächsischen¹⁾ und deutschen²⁾ Sprachraum ist die Zahl der auswertbaren Fragebogen von 52,3 v.H. durchaus nicht ungewöhnlich. Vielmehr zeigt sich, daß ähnliche Umfragen bei Berufen innerhalb des Bildungsbereiches oder analogen Berufsgruppen³⁾ teilweise sogar mit höheren Ausfallwerten zu rechnen haben. Weiterhin wäre zu berücksichtigen, inwieweit die zurückgesandten Fragebogen repräsentative Daten über die Grundgesamtheit der Untersuchungsobjekte liefern können. Dies soll im folgenden Abschnitt untersucht werden.

3.1.2.3 Die Repräsentativität der Daten

Als Kriterien für die Repräsentativität erhobener Daten lassen sich u.a. die Übereinstimmung sozialstatistischer Merkmale der Antwortenden mit denen der Grundgesamtheit sowie die Beantwortungsrate bei einzelnen Fragen und die Reaktion auf offene Fragen heranziehen (vgl. LUBECKI 1972, 17).

-
- 1) vgl. z.B. die Rücklaufquoten bei GABRIEL (1957) mit 28.8 v.H.; bei BIDWELL (1955/56) mit 53 v.H.; bei FINLAYSON und COHEN (1967) mit 55 v.H.;
 - 2) vgl. z.B. die Rücklaufquoten bei SCHUH (1962) mit 39.3 v.H.; GAHLINGS (1967) mit 31.2 v.H. (verwertbar nur 24.3 v.H.); bei KRATZSCH et al. (1967) mit 54.4 v.H.; bei SCHEFER (1969) mit 53.6 v.H.; NIEMANN (1970) mit 59.7 v.H.; bei HOPF (1974) mit 34.1 v.H. und bei HORN (1976) mit 48.4 v.H.;
 - 3) vgl. z.B. die Rücklaufquoten bei KAUPEN (1969) mit 41 v.H.; bei HESSE (1970) mit 70.8 v.H.; bei HORTLEDER (1970/71) mit 36 v.H.; bei BOMHARD (1970) mit 57.5 v.H.; bei BIERMANN (1970/71) mit 63 v.H.; bei KAUPEN und RASEHORN (1971) mit 45.5 v.H.; bei DAHEIM und KAUPEN (1972) mit 64 v.H.; bei LUBECKI (1972) mit 60.7 v.H.; die hohen Rücklaufquoten bei SCHMIDTCHEN (1973) mit 76 v.H. und bei SCHLOTTMANN (1968) mit 90 v.H. dürften als "Ausreißer" anzusehen sein, bei denen einmal die Relation Umfrageträger-Befragte (Deutsche Bischofskonferenz-Priester) und zum anderen die geringe Distanz zur empirischen Sozialforschung (Befragte sind Sozialwissenschaftler) für die hohe Antwortbereitschaft verantwortlich sein dürfte.

Aufgrund der vorliegenden objektiven Daten über die Grundgesamtheit der befragten Schulräte¹⁾ wurde ein Vergleich zur antwortenden "Stichprobe" in bezug auf die Merkmale Alter, Konfession, Verbandszugehörigkeit, Bezirkszugehörigkeit, Zahl der betreuten Lehrer und Zahl der gebildeten Klassen vorgenommen. In den Tabellen 3.2 bis 3.7 lassen sich die Unterschiede in den relativen Häufigkeiten (bzw. Mittelwerten der aufgeführten Merkmale sowie das Signifikanzniveau ablesen, unter dem von einer Repräsentativität der antwortenden Schulräte für die Gesamtheit der Bayerischen Schulräte gesprochen werden kann. Der jeweilige p-Wert gibt dabei an, mit welcher Wahrscheinlichkeit sich die Unterschiede zwischen der "Stichprobe" der Antwortenden und der Grundgesamtheit als zufällig - also nicht durch das Merkmal als jeweils systematisch beeinflusst - bezeichnen lassen.

Tabelle 3.2: Relative Häufigkeiten in der Stichprobe und in der Grundgesamtheit sowie Rücklaufquote nach Altersgruppen

	53 Jahre und jünger	54 - 57 Jahre	58 Jahre und älter	
Stichprobe	41.7	22.6	35.7	100
Grundgesamtheit	39.7	23.8	36.5	100
altersspezifische Rücklaufquote	55.2	50.0	56.6	
Signifikanz	CHI ² = .18;		p = .92;	

1) vgl. das bereits zitierte "Verzeichnis der Schulabteilungen bei Bezirksregierungen, der bayerischen staatlichen Schulämter und der staatlichen Schulaufsichtsbeamten".

Wie Tabelle 3.2 zeigt, ergeben sich bei der altersmäßigen Zusammensetzung der antwortenden "Stichprobe" nur geringe Unterschiede zur Grundgesamtheit. Bei strengeren Maßstäben, z.B. bei einem Signifikanzniveau von .05 und geringer für die Irrtumswahrscheinlichkeit, ist allerdings die Repräsentativität abzulehnen. Dadurch wird auch die Hypothese von KAUPEN (1969, 225), daß die Variable Alter mit der Rücklaufquote negativ korreliert, zwar nicht eindeutig, aber in der Tendenz bestätigt. Weiterhin bleibt festzuhalten, daß selbst bei vorhandener Repräsentativität in bezug auf eines oder mehrere Merkmale eine Verallgemeinerung auf andere erhobene Daten nicht gerechtfertigt ist. Dies wird auch durch die folgenden Tabellen unterstützt.

Tabelle 3.3: Relative Häufigkeiten in der Stichprobe und in der Grundgesamtheit sowie Rücklaufquote nach der Konfession

	ev.-luth.	röm.-kath.	
Stichprobe	28.7	71.3	100
Grundgesamtheit	23.5	76.5	100
konfessionsspezifische Rücklaufquote	63.5	48.8	
Signifikanz	$\text{CHI}^2 = 1.54; \quad p = .22;$		

Es zeigt sich, daß Protestanten innerhalb der Stichprobe überrepräsentativ vertreten sind, d.h. das Merkmal Konfession übt einen (allerdings nicht signifikanten) Einfluß auf die Rücklaufquote aus. Diese Aussage wird unterstützt durch die Zahlen der Tab. 3.4, in der vor allem der stark unterrepräsentativ vertretene Anteil der Katholischen Erziehergemeinschaft (KEG) innerhalb der Stichprobe ins Auge fällt.

Tabelle 3.4: Relative Häufigkeiten nach der Verbandszugehörigkeit¹⁾

	BLLV	EEG	GEW	KEG	keine	
Stichprobe	80.0	1.8	3.5	8.7	10.4	104.4
Grundgesamtheit	75.2	0.5	2.3	16.2	8.5	102.7
Signifikanz	CHI ² = 5.81; p = .21;					

Mit Ausnahme der KEG sind demnach alle anderen Verbände in der Stichprobe mit einem stärkeren Anteil als in der Grundgesamtheit vertreten; dies unterstützt die Hypothese, daß sich das Interesse an beruflichen Problemen, das aufgrund der Verbandszugehörigkeit zu vermuten ist, positiv auf die Antwortbereitschaft auswirkt.

Während Protestanten unter den antwortenden Schulräten überrepräsentativ vertreten sind, zeigt ein Blick auf die konfessionelle Gliederung der Bevölkerung Bayerns (Katholiken: 69,8 v.H.; Protestanten: 25,8 v.H.)²⁾ ein anderes Bild: in bezug auf diese Grundgesamtheit sind die Protestanten unter den Schulräten insgesamt leicht unterrepräsentiert.

Die Verteilung der antwortenden Schulräte nach den sieben Regierungsbezirken des Freistaats Bayern (vgl. Tab. 3.5) weist deutlich auf die unterschiedlichen Rücklaufquoten innerhalb der einzelnen Bezirke hin. Besonders auffallend sind dabei die gegensätzlichen Ergebnisse der Regierungsbezirke Oberfranken und Oberpfalz im Vergleich zu Schwaben und Unterfranken.

1) Die Summe der relativen Häufigkeiten überschreitet 100 v.H., da eine mehrfache Verbandsmitgliedschaft möglich ist. Die Abkürzungen bedeuten: BLLV = Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband; EEG = Evangelische Erziehungsgemeinschaft; GEW = Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; KEG = Katholische Erziehergemeinschaft.

2) vgl. Statistisches Jahrbuch für Bayern 1976.

Tabelle 3.5: Absolute und relative Häufigkeiten in der Stichprobe und in der Grundgesamtheit sowie Rücklaufquote nach Regierungsbezirken

Regierungsbezirk	Grundgesamtheit		Stichprobe		Rücklaufquote
	abs.	rel.	abs.	rel.	
Mittelfranken	28	12.7	16	13.9	57.1
Niederbayern	26	11.8	15	13.0	57.7
Oberbayern	54	24.6	29	25.2	53.7
Oberfranken	27	12.3	20	17.4	74.1
Oberpfalz	24	10.9	15	13.0	62.5
Schwaben	30	13.6	10	8.7	33.3
Unterfranken	31	14.1	10	8.7	32.3
Gesamt	220	100	115	100	52.3
Signifikanz	CHI ² = 6.59; p = .37;				

Als Erklärung für diese starken Schwankungen in der Rücklaufquote und die damit abzulehnende Repräsentativität in bezug auf das Merkmal Bezirkszugehörigkeit ließen sich die Daten der Tabellen 3.3 und 3.4 heranziehen, die den Einfluß der Variablen Konfession auf die Rücklaufquote festhalten; denn die historisch gewachsene Bindung bestimmter Regionen und Landsmannschaften an eine Konfession spiegelt sich in den Regierungsbezirken wider. Trotzdem zeigt die Tabelle 3.6 deutlich, daß die Variable Konfession nicht für alle Varianzen im Antwortverhalten der Schulräte verantwortlich ist, da z.B. die katholischen Schulräte in der Oberpfalz mit einer Rücklaufquote von 62.5 v.H. eine höhere Antwortbereitschaft als die überwiegend evangelischen Schulräte aus Mittelfranken erkennen lassen.

Tabelle 3.6: Die antwortenden Schulräte in absoluten und relativen Häufigkeiten nach Regierungsbezirk und Konfession

Regierungsbezirk	K o n f e s s i o n				Rücklauf- quote
	ev.-luth.		röm.-kath.		
	abs.	rel.	abs.	rel.	
Mittelfranken	13	81.25	3	18.75	57.1
Niederbayern	0	0.00	15	100.00	57.7
Oberbayern	3	10.34	26	89.66	53.7
Oberfranken	14	70.00	6	30.00	74.1
Oberpfalz	0	0.00	15	100.00	62.5
Schwaben	2	20.00	8	80.00	33.3
Unterfranken	1	10.00	9	90.00	32.3
Gesamt	33	28.70	82	71.30	52.3

Die unterschiedlichen Rücklaufquoten in den einzelnen Regierungsbezirken lassen sich auch durch folgende Tatbestände nur zum Teil erklären:

1. Bei einer Bezirkstagung des Landesverbandes der bayerischen Schulräte in Niederbayern konnten in einem Vortrag die Methode und das Ziel der Untersuchung erläutert werden.
2. In Mittelfranken konnte die Unterstützung von Schulräten gewonnen werden, die bei ihren Kollegen für das Zurücksenden des Fragebogens warben.
3. Die Möglichkeit, den Fragebogen an den jeweiligen Bezirksvorsitzenden und nicht direkt zum Umfrageträger zu senden, wurde in unterschiedlichem Ausmaß in Anspruch genommen. Es zeigte sich, daß in den Regierungsbezirken mit niedrigerer Rücklaufquote diese Möglichkeit stärker genutzt wurde, was auf ein größeres Bedürfnis nach Anonymität schließen läßt.

Es bleibt dennoch das Problem, die ca. 20 v.H. niedrigeren Rücklaufquoten in Schwaben und Unterfranken auf plausible Einflußgrößen zurückzuführen. Neben dem festgestellten größeren Bedürfnis nach Anonymität lassen sich jedoch vom empirischen Datenmaterial keine Erklärungsgründe für diese Varianzen ableiten.

Eine relativ hohe Übereinstimmung zwischen der Grundgesamtheit der befragten Schulräte und der antwortenden Stichprobe ist in bezug auf die Zahl der betreuten Lehrer und der gebildeten Klassen festzustellen.

Tabelle 3.7: Die durchschnittliche (absolute) Zahl der betreuten Lehrer und der gebildeten Klassen pro Schulrat in der Stichprobe und in der Grundgesamtheit

	betreute Lehrer	gebildete Klassen
Stichprobe	173	163
Grundgesamtheit	179	159

Bei der Zahl der betreuten Lehrer ist zu berücksichtigen, daß eine erhebliche Streuung vorliegt (Spannweite von weniger als 100 bis mehr als 260 Lehrern). Im Vergleich zum Bundesland Rheinland-Pfalz, in dem ein Schulrat für durchschnittlich 230 Grund- und Hauptschullehrer zuständig ist (vgl. BESSOTH 1972, 16 f), bestehen zwar erhebliche Unterschiede, doch sind für eine evaluative Beurteilung dieser Differenz auch andere Faktoren (z. B. Bevölkerungsdichte, Infrastruktur etc.) zu beachten. Für die Repräsentativität der antwortenden Schulräte in bezug auf die Grundgesamtheit sind jedoch die Daten der Tab. 3.7 nur von relativer Aussagekraft, da die Varianzen in der Grundgesamtheit nicht bekannt sind, und daher die Irrtumswahrscheinlichkeit nicht feststellbar ist.

Die Überprüfung der Repräsentativität durch einen Vergleich der Anfangsbeantworter, d.h. derjenigen Schulräte, die ihren Erhebungsbogen gleich nach dem Versand ausgefüllt zurückschickten, mit den Endbeantwortern, d.h. denjenigen Befragten, die erst zum Ende der Rücklauffrist antworteten,¹⁾ mußte unterbleiben, da unter Berücksichtigung des hohen Anonymitätsbedürfnisses die Rücksendung der Fragebogen über die Bezirksvorsitzenden des Schulräteverbandes erfolgen konnte.

1) Dahinter steht die Annahme, daß die Gruppe der Endbeantworter stärker den Nichtantwortenden ähnelt als den Anfangsbeantwortern, da die Antwortgeschwindigkeit positiv mit der Antwortbereitschaft korreliert (vgl. RICHTER 1970, 227 ff).

Die Zahl der Antwortverweigerungen auf spezifische Fragen läßt sich nicht nur als Indikator für den "Schwierigkeitsgrad" eines Themas ansehen (vgl. SCHEUCH 1973, 117), sondern sie kann auch nach LUBECKI (1972, 23; 1976, 147) als Gütekriterium für die Repräsentativität der erhobenen Daten herangezogen werden. Abgesehen von den Fragen nach der Parteimitgliedschaft und nach dem Wahlverhalten¹⁾ betrug die Antwortquote bei der vorliegenden Untersuchung bis auf wenige Ausnahmen²⁾ 100 v.H. Die Verweigerung der Antwort wurde dabei mit Bedenken gegenüber (a) der standardisierten Fragestellung, (b) der Mehrdeutigkeit einzelner Items, und (c) "wertenden" Stellungnahmen begründet, wie die folgenden Beispiele belegen:

Zu (a):

"In dieser Form sind die Fragen nicht beantwortbar". (FB 201).
"So nicht beantwortbar". (FB 151). "Mit einfachen Zahlen nicht zu beantworten". (FB 140).

Zu (b):

"Die Fragen sind nicht immer eindeutig zu beantworten". (FB 157).
"Die mit . gekennzeichneten Wendungen sind so unklar oder mehrdeutig, daß die Antwort nur eine Tendenz der persönlichen Meinung angibt". (FB 105). "Schiefe Aussage". (FB 186).

Zu (c):

"Eine persönliche Wertung muß ich ablehnen". (FB 108). "Um der Sachlichkeit willen bleibt diese Frage unbeantwortet". (FB 193).
"Aus Gründen einer möglichen Glorifizierung wird der Katalog nicht beantwortet". (FB 129). "Selbstbeurteilung führt selten zu objektiven Ergebnissen". (FB 105).

1) Antwortverweigerungen zu diesem Themenbereich sind üblich (vgl. HYMAN 1954, 210; SCHEUCH 1973, 117).

2) Diese Ausnahmen mit jeweiligen Antwortquoten waren

- die Frage nach der Arbeitszufriedenheit (vgl. ANHANG 1, XXVII): 98.3 v.H.;
- die Frage nach der Rangreihe des Berufsprestiges (vgl. ANHANG 1, XIV): 98.3 v.H.;
- die Frage nach der Selbsteinschätzung (vgl. ANHANG XXVIII): 96.5 v.H.

Erstaunlich ist in diesem Zusammenhang die Antwortquote von 100 v.H. bei der Frage nach dem Informationsgrad (vgl. ANHANG 1, XXIX), die durchaus als unangenehm einzustufen ist.

Es bleibt jedoch festzuhalten, daß die Antwortverweigerungen lediglich Ausnahmen darstellen. Diese Konsistenz in der Beantwortung wird ebenfalls durch die Reaktion der Befragten auf die offenen Fragen bestätigt, die fast durchgängig zu Äußerungen genutzt wurden (Verweigerungsquote geringer als 3 v.H.).

Inwieweit aus dieser Konsistenz im Antwortverhalten Rückschlüsse auf die Repräsentativität der antwortenden Schulräte für die Grundgesamtheit aller bayerischen Schulräte zu ziehen sind, bleibt umstritten. So warnt KOOLWIJK (1969, 864 f) vor einer Überbewertung der Verweigerungsquote als Reaktionsmaß für die Methodologie der Befragung, da die Antwortverweigerung durch einen "ganzen Komplex heterogener Faktoren" hervorgerufen wird.

Die Frage nach der Repräsentativität der erhobenen Daten für die Gesamtheit der bayerischen Schulräte läßt sich nach diesen Ausführungen nicht eindeutig beantworten. Zwar sprechen einige Indizien für die Repräsentativität, doch lassen die Zahlen der Tabellen 3.2 bis 3.7 zahlreiche Probleme unbeantwortet, so daß eine Generalisierung der Ergebnisse nur mit äußerster Vorsicht vorgenommen werden kann.¹⁾ Die in den folgenden Kapiteln getroffenen Aussagen beziehen sich daher zunächst auf die Gruppe der antwortenden Schulräte und lassen sich lediglich tendenziell auf die Gesamtheit aller bayerischen Schulräte ausdehnen.

1) Selbst bei weitgehender Übereinstimmung der sozialstatistischen Daten von Grundgesamtheit und Antwortenden ist die Frage der Repräsentativität in bezug auf andere Merkmale nur Vermutung. Besonders zweifelhaft erscheinen Folgerungen, daß bei einer Rücklaufquote von nur 40 v.H. (und teilweiser Übereinstimmung in sozialstatistischen Merkmalen) die Repräsentativität gewährleistet ist (vgl. KAUPEN 1969, 226). Die Annahme der Repräsentativität ist selbstverständlich auch von der Höhe des postulierten Signifikanzniveaus abhängig. Da sich in den Sozialwissenschaften die Auffassung durchgesetzt hat, daß dem Einfluß zufälliger Faktoren mit 5 v.H. Wahrscheinlichkeit ein maximaler Wirkungsraum zugestanden wird, erscheinen darüber hinausgehende Irrtumswahrscheinlichkeiten nicht unproblematisch. Da die Maßzahl χ^2 signifikante Unterschiede zwischen einer beobachteten und einer theoretischen (erwarteten) Verteilung feststellen soll, müßte die Nullhypothese bestätigt werden, wenn Repräsentativität vorliegt. Zwar ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen der Stichprobe und der Grundgesamtheit, aber andererseits ist die Gefahr eines β -Fehlers zu groß, um die Repräsentativität als gesichert anzusehen.

3.1.2.4 Schriftliche Befragung bei Lehrern und Studenten

Zusätzlich zu der Fragebogenaktion bei den Schulräten wurden zum gleichen Zeitpunkt Studierende (n = 90) an der Pädagogischen Hochschule Nürnberg (jetzt: Erziehungs- und Kulturwissenschaftlicher Fachbereich der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) sowie Lehrer (n = 70) aus dem Regierungsbezirk Mittelfranken, die in der Vorbereitung für die zweite Lehramtsprüfung standen, mit einem Fragebogen zum gewählten Problembereich konfrontiert. Um die Antwortbereitschaft dieser Befragten nicht übermäßig zu strapazieren - was eine zu hohe Ausfallquote bewirkt hätte -, ¹⁾ mußte dieser Fragebogen kürzer gehalten werden. Auch der Anspruch der Repräsentativität dieser beiden Gruppen konnte nicht erreicht werden, da einmal der damit verbundene Aufwand aus ökonomischen Gründen nicht realisierbar erschien, und da zum anderen erfahrungsgemäß erhebliche Zweifel an der Genehmigung der Befragung (insbesondere bei Lehrern) durch die zuständigen Stellen bestanden.

Idealiter wäre eine Zufallsauswahl unter den Lehrern zu treffen, die von den antwortenden Schulräten betreut werden. Da aus Gründen der Anonymität nicht feststellbar ist, welcher Schulrat den Fragebogen nicht ausgefüllt hat, mußte diese Möglichkeit ausgeschlossen werden. Hauptsächlich aus praktikablen Erwägungen (Wie ist an Vpn heranzukommen?) wurden die Fragebogen mit Hilfe von Seminarleitern an Junglehrer verteilt. Die Gruppe der Studenten konnte durch die Unterstützung eines Hochschullehrers, der einen Teil seiner Lehrveranstaltung zur Verfügung stellte, zu einer Beantwortung der Fragen bewogen werden. Zusätzlich ließen sich durch private Kontaktaufnahme Junglehrer und Studenten als weitere Vpn gewinnen, so daß die oben angegebenen Gruppenstärken erreicht werden konnten.

1) Bei diesen Gruppen konnte das bei den Schulräten vermutete Interesse an der Untersuchung nicht unterstellt werden, so daß neben der Schwierigkeit, überhaupt diesen Personenkreis befragen zu können, eine geringe Antwortbereitschaft zu prognostizieren war.

Für diese ergänzende Befragung von Lehrern und Studenten lassen sich - trotz der festgestellten Mängel - folgende Zielsetzungen anführen:

1. Die Ergebnisse dieser Befragung können zur inhaltlichen Validierung der methodischen Instrumente nach dem Verfahren der "known groups" herangezogen werden (vgl. HOLM 1970, 702 ff).
2. Die Nachteile einer punktuellen Befragung sind zwar nicht völlig auszuschalten, aber die befragten Gruppen der Studenten, Junglehrer und Schulräte lassen - unter Berücksichtigung der notwendigen Vorbehalte - zumindest teilweise eine Überprüfung von Hypothesen zu, die normalerweise lediglich in Längsschnittuntersuchungen getestet werden können (vgl. dazu die sozialisationstheoretischen Aussagen bei MÜLLER-FUHRBRODT 1973).
3. Studenten und Junglehrer sind zukünftige Rollenpartner der Schulräte; ihre Einstellungen sind daher einmal für das Interaktionsfeld Lehrer - Schulaufsicht durchaus zu berücksichtigen, und zum anderen können die Ergebnisse der Schulrätebefragung relativiert werden.

Obwohl diese Zielsetzungen aufgrund der fehlenden Repräsentativität nicht vollständig erreicht werden können, bieten sich die Ergebnisse zumindest tendenziell zu einer derartigen Interpretation an. Die befragten Lehrer und Studenten konstituieren damit zwar keine "Kontrollgruppen" unter dem strengen Aspekt eines Untersuchungsdesigns (vgl. KERLINGER 1964, 275 ff), ihre Stellungnahmen lassen sich jedoch zur Unterstützung von plausibilitätsbezogenen Hypothesen heranziehen.

3.1.3 Zusammenfassung

Das methodische Vorgehen zur Lösung der Problemstellung ist unter der Berücksichtigung von ökonomischen Kriterien auf eine schriftliche Befragung festgelegt. Aufgrund der systematischen Vorbereitung durch Interviews von Schlüsselpersonen, Literaturanalyse und Pretest wurde ein methodisches Instrumentarium erarbeitet, das normalen Ansprüchen in bezug auf Objektivität, Reliabilität und Validität genügt. Die erzielte Rücklaufquote von 52.3 v.H. auswertbarer Fragebogen liegt im Vergleich zu anderen Untersuchungen bei Lehrern relativ hoch. Als hauptsächliche Verweigerungsgründe dürften die hohe Arbeitsbelastung, eine gewisse Öffentlichkeitsscheu und eine als zu gering perzipierte Anonymität anzusehen sein. Die Gruppe der antwortenden Schulräte ist dabei nicht unbedingt repräsentativ in bezug auf einige sozialstatistische Merkmale für die Grundgesamtheit aller befragten Schulräte. Obwohl die Unterschiede bei den Variablen Alter, Zahl der betreuten Lehrer und Zahl der gebildeten Klassen nur relativ gering sind, können die Ergebnisse der Schulrätebefragung lediglich mit Abstrichen verallgemeinert werden. Es bleiben die Zweifel, inwieweit die fehlenden Daten der Gruppe der Nichtantwortenden zu einer systematischen Verzerrung der Ergebnisse geführt haben. Die Konsistenz in der Beantwortung spezifischer Fragen sowie die Tatsache, daß die Unterschiede zwischen der Grundgesamtheit und den antwortenden Schulräten nicht groß genug sind, um sie als signifikant zu bezeichnen, sprechen jedoch gegen eine starke Verzerrung durch den Ausfall von fast 48 v.H. der Befragten. Durch eine zusätzliche Befragung von Studenten und Junglehrern lassen sich die Aussagen der Schulräte relativieren; auch das Interaktionsfeld Lehrer - Schulaufsicht läßt sich durch diese Informationen differenzierter analysieren.

3.2 Zur Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte hauptsächlich im Rechenzentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Teilweise wurde auch ein Kleincomputer des Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrums der Universität Erlangen-Nürnberg herangezogen. Bei der Analyse der Daten wurden folgende Rechenoperationen angewendet (vgl. dazu das Verzeichnis der benutzten EDV-Programme ANHANG 3, IL):

1. Erstellen von absoluten und relativen Häufigkeitsverteilungen;
2. Durchführung von Faktorenanalysen und Berechnung von Faktorenwerten;
3. Durchführung von Korrelations- und Regressionsanalysen;
4. Anwendung von Signifikanztests.

Mit Ausnahme der Häufigkeitsverteilungen stellen diese Rechenverfahren einmal spezifische Anforderungen an das Datenmaterial und zum anderen erlauben ihre Ergebnisse unterschiedliche Interpretationen. Beide Punkte werden im folgenden kurz umrissen.

3.2.1 Quantitative und qualitative Merkmale der Daten

Wie bereits unter Punkt 3.1.2.3 ausgeführt wurde, liegt die Antwortverweigerung der Schulräte auf spezifische Fragen nicht sehr hoch. Dennoch ergeben sich in Einzelfällen unter quantitativem Aspekt einige Lücken im Datenmaterial, wenn einzelne Items oder ganze Skalen nicht in die Antwort einbezogen wurden. Das dadurch entstandene Problem der "missing data" läßt sich grundsätzlich durch zwei Möglichkeiten lösen:

1. Vpn, die fehlende Antwortreaktionen aufweisen, werden selektiert und aus der Berechnung herausgenommen.
2. Die "missing data" einzelner Vpn werden durch fiktive (geschätzte) Werte ersetzt.

Die erste Alternative beinhaltet den Nachteil, daß die bereits aufgrund der geringen Rücklaufquote reduzierte Zahl der Vpn noch einmal verkleinert würde. Bei der zweiten Möglichkeit ergibt sich dagegen die Schwierigkeit, die fiktiven Werte so zu bestimmen, daß keine systematischen Verzerrungen entstehen. Bei der Behandlung der Daten der vorliegenden Untersuchung wurden beide Alternativen herangezogen: Während Schulräte, die zu Fragen nach sozialstatistischen Merkmalen (z.B. Zahl der betreuten Lehrer, Zahl der Schulen, Alter, Dienstalter) keine Angaben machten, bei Rechenoperationen mit dieser Variablen nicht berücksichtigt wurden, sind die fehlenden Antwortreaktionen bei Items bzw. Skalen (z.B. die Zufriedenheitsskala) durch fiktive Größen ersetzt worden. Wegen der geringen Zahl dieser Fälle wurde das (gerundete) arithmetische Mittel als Schätzwert benutzt, da diese Größe nach der Methode der kleinsten Abweichungsquadrate lediglich einen minimalen Fehler erlaubt. Da es nach LÖSEL und WÜSTENDÖRFER (1974, 354) keine generell beste Technik der Behandlung von "missing data" gibt, erscheint diese Methode durchaus gerechtfertigt.

Unter den qualitativen Merkmalen der Daten ist insbesondere das Skalenniveau von Bedeutung. Während z.B. Korrelationsberechnungen (und damit auch Regressions- und Faktorenanalyse) zumindest ein Intervallskalenniveau voraussetzen, messen die im Fragebogen verwendeten Skalen lediglich auf Ordinalskalenniveau, so daß diese Rechenoperationen ex ante ausgeschlossen sind. Untersuchungen haben jedoch ergeben, daß ein Korrelationskoeffizient, der mit ordinalskalierten Daten errechnet wurde, in seiner Fehlerhaftigkeit kaum von dem aus intervallskalierten Daten ermittelten Koeffizienten zu unterscheiden ist (vgl. LABOVITZ 1967/68). Der Fehler ist dabei umso geringer, je höher die Zahl der Antwortalternativen ist (vgl. HOLM 1974a, 99). Aus diesem Grunde wurde immer dann eine sieben-teilige Antwortskala gewählt, wenn dadurch nicht die postulierte Vergleichbarkeit mit anderen Untersuchungen beeinträchtigt wurde (vgl. die Belastungsskala, Zufriedenheitsskala und Konservatismusskala). Diese Relativierung der Anforderungen

an das Skalenniveau der erhobenen Daten führt allerdings nicht so weit, daß auch nominalskalierte Daten zu Korrelationsberechnungen (z.B. nach BRAVAIS-PEARSON) herangezogen werden.

So fordert HORST die völlige Neglektion unterschiedlicher Skalenniveaus am Beispiel der Regressionsanalyse: "The general solution or model (of regression analysis, d.Verf.) makes no restriction on the kind of measures used. They may be discrete, continuous, or dichotomous for either type of variable. In general, for this model the unit and origin of both sets of variables is irrelevant." (HORST 1974, 140).

Die Antwortreaktionen der Schulräte in den verwendeten Skalen wurden demnach als kardinale Zahlen aufgefaßt und entsprechend ausgewertet.

3.2.2 Kausale Abhängigkeiten in der nicht-experimentellen Forschung

Im Rahmen der statistischen Ausbildung wird immer wieder mit Recht darauf hingewiesen, daß der Korrelationskoeffizient r nach BRAVAIS-PEARSON keinen ursächlichen, kausalen Zusammenhang messen kann, sondern lediglich das Ausmaß der stochastischen Kovarianz wiedergibt. Nach WEEDE (1970) können damit zwar manche Fehl- und Überinterpretationen vermieden werden, aber es wird gleichzeitig verhindert, daß kausale Hypothesen getestet werden. Die Vorstellung von Kausalität geht also über die bloße Assoziation und Kovarianz hinaus: "Kausalmodelle erlauben theoretisch zu denken und auch den asymmetrischen Charakter von Beziehungen zwischen zwei oder mehr Variablen, d.h. die Richtung des Einflusses, zu erfassen" (WEEDE 1970, 532). Dies führt jedoch nicht soweit, daß von einem allgemeinen Kausalprinzip gesprochen werden kann, vielmehr entspricht die kausale Erklärung der Logik der Erklärung mit ihren Bestandteilen (vgl. POPPER 1972). Daraus ergibt sich zwangsläufig, daß Kausalmodelle wie alle Gesetze nicht verifiziert, sondern lediglich falsifiziert werden können.

Einem kausalanalytischen Modell, das einer empirischen Überprüfung unterzogen werden soll, liegen mehrere Prämissen zugrunde (vgl. SIMON 1971; MÜLLER 1974):

1. Es wird ein geschlossenes (Variablen-) System angenommen, d.h. alle Variablen, die erklärt werden, sind durch eine Linearkombination der kausal vorhergehenden Variablen und der Residualvariablen determiniert. Diese Residualvariablen repräsentieren dabei alle nicht im System enthaltenen Variablen;

sie dürfen nicht miteinander korrelieren.

2. Es müssen sich theoretisch unabhängige und abhängige Variablen identifizieren lassen. In der Praxis wird diese Forderung meist durch die Beschränkung auf rekursive Systeme (d.h. Rückkoppelungspfeile zwischen den Variablen sind nicht zugelassen) und die zeitliche Abfolge erreicht.

Die Frage, ob diese Annahmen auch in der nicht-experimentellen Forschung gerechtfertigt sind, wird von WEEDE (1970) eindeutig bejaht. Für ihn stellen Kovarianz, Bedeutungslosigkeit der unberücksichtigten Variablen und die zeitliche Abfolge einen erfüllbaren Bedingungskatalog dar. Es ist jedoch zu fragen, inwieweit gerade in einer ex-post-facto Studie wie der vorliegenden Untersuchung die Prämisse der differenzierten zeitlichen Abfolge von Ursache und Wirkung gewährleistet ist. Da die Datenerhebung punktuell erfolgte, liegen keinerlei Informationen über Veränderungen während eines Zeitraumes vor. Hypothesen über kausale Abhängigkeiten haben daher einen hohen spekulativen Charakter. Weiterhin führt die für eine empirische Überprüfung erforderliche Überidentifikation des Kausalmodells zu zahlreichen Einschränkungen, die sich theoretisch nicht halten lassen. Wird z.B. die Beziehung zwischen der Höhe der Arbeitsbelastung und der Integration in die Arbeitsorganisation als rekursiv unterstellt, dann wird ex ante die Möglichkeit ausgeschlossen, daß eine hohe Integration auch zu einer freiwilligen Arbeitsmehrbelastung führen kann.

Aus diesen Gründen wird auf eine kausale Interpretation der Ergebnisse verzichtet. Damit wird jedoch nicht ausgeschlossen, daß Korrelationen zur Erklärung von Varianzen herangezogen werden.

3.2.3 Zusammenfassung

Die Auswertung der Daten erfolgte hauptsächlich im Rechenzentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Neben Häufigkeitsverteilungen wurden Korrelations-, Regressions- und Faktorenanalysen berechnet und durch Signifikanztests abgesichert. Die hohe Konsistenz in den Antwortreaktionen der Schulräte ermöglichte es, das Problem fehlender Daten relativ einfach mit Hilfe des arithmetischen Mittels zu lösen. Obwohl die verwendeten Skalen lediglich auf ordinalskaliertem Niveau messen, werden die Daten als kardinale Zahlen behandelt, da empirische Untersuchungen nur geringfügige und damit zu vernachlässigende Fehler bei Berechnungen mit beiden Skalenniveaus ergaben. Eine kausale Interpretation der Ergebnisse wird wegen der Vorbehalte gegenüber den Prämissen einer Kausalanalyse innerhalb einer ex-post-facto Studie abgelehnt.

4. Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung

4.1 Konflikte als konstitutive Elemente der Berufsposition des Schulrates

Es erscheint bereits als eine triviale Aussage, wenn auf die Ubiquität von Konflikten hingewiesen wird. Allerdings zeigt sich, daß die Häufigkeit der Verwendung eines Begriffes nicht gleichzeitig als Indiz für den Konsensus über seinen Bedeutungsinhalt zu werten ist. So stellt ESSER (1972, 1) fest, daß durch den Gebrauch des Konfliktbegriffes in der Literatur wie auch insbesondere in der Umgangssprache lediglich auf die fehlende Übereinkunft geschlossen werden kann, was überhaupt mit Konflikt gemeint ist. Angefangen von der Diskussion um die Reichweite des Konfliktbegriffs, über die Fragen nach Konfliktursachen, Konfliktfolgen und Strategien zur Lösung von Konflikten bis zur Abrenzung von latenten und manifesten Konflikten spannt sich daher ein weiter Bogen unterschiedlicher Stellungnahmen zu diesem komplexen Problembereich (vgl. neben der Arbeit von ESSER z.B. BOULDING 1955; DAHRENDORF 1961; COSER 1965; GALTUNG 1971). Für die Zielsetzung dieser Arbeit ist es aus folgenden Gründen nicht notwendig, diese Erörterungen zu vertiefen.

1. Die in dieser Arbeit vorgenommene Beschränkung auf Konflikte in Organisationen ist in der Literatur bereits ausführlich behandelt (vgl. z.B. CORWIN 1969; LAMMERS 1969; PONDY 1969; WALTON et al. 1969; ESSER 1972; NAASE 1976).
2. Es liegen ebenfalls theoretische und empirische Untersuchungen zu Konflikten vor, die bei Berufspositionen im Erziehungsbereich auftreten (vgl. die zahlreichen Studien im angelsächsischen Sprachraum, insbesondere TOBY 1952; ULLICH 1952; SELTMAN 1953; GROSS et al. 1958).

Im folgenden werden zunächst die interindividuellen Konflikte im Interaktionsfeld Schulrat - Lehrer dargestellt. Es schließen sich Ausführungen über Aporien zwischen normativer und personaler Dimension an, die sich als intraindividuelle Konflikte bezeichnen lassen.

4.1.1 Interindividuelle Konflikte im Interaktionsfeld Schulrat - Lehrer

Interindividuelle Konflikte werden hier als diskrepante Erwartungen bezüglich eines bestimmten Verhaltens oder als diskrepante Einstellungen zu einem bestimmten Objekt bei zwei Personengruppen gesehen. Konkret sind es Schulräte und Junglehrer, die sich in zahlreichen Bereichen ihrer Interaktionen sowie ihrer Einstellungen unterscheiden. Neben einer stark differierenden Beurteilung des Streiks von Lehrern liegen diese Unterschiede auch in den Einstellungen zum Volkssystem, zum idealen Lehrer und in der Diskrepanz zwischen Rollenerwartungen und Rollenselbstlenkung.

4.1.1.1 Unterschiedliche Einstellung zum Streik

Den befragten Personen wurde mit demselben Wortlaut das folgende Statement zur Beantwortung auf einer Skala von 1 (sehr starke Zustimmung) bis 7 (sehr starke Ablehnung) vorgegeben:

	Schulräte	Junglehrer
"Ein Streik von Lehrkräften ist für mich undenkbar."	2,6	5,4

Die Mittelwertsunterschiede sind hochsignifikant ($p < .001$). Damit zeigt sich, daß Junglehrer einen Streik durchaus als mögliches Instrument zur Durchsetzung bestimmter Forderungen betrachten. Diese Bejahung eines Streikrechtes für Lehrer durch die befragten Junglehrer wird auch durch die folgenden Antwortenaktionen deutlich:

	Mittelwert
"Beamtenstatus und Arbeitskampfmaßnahmen sind unter bestimmten Voraussetzungen durchaus vereinbar."	2,4
"Der 'Dienst nach Vorschrift', wie er von Fluglotsen praktiziert wird, ist auf das Erziehungswesen nicht übertragbar."	5,1

Die Tatsache, daß Schulräte einen Streik der Lehrkräfte dagegen durchaus für denkbar halten, lenkt auf die stark von juristischen Vorgaben des Beamtenrechts geprägte Einstellung hin. Sie läßt sich jedoch auch dahingehend interpretieren, daß Schulräte die Beziehungen zu den Lehrern weniger konfliktreich sehen als umgekehrt, da sie von einem gegenseitigen Vertrauensverhältnis ausgehen, in dem ein Streik sogar als ultima ratio nicht vorstellbar ist.

4.1.1.2 Unterschiedliche Einstellungen zum Volksschulsystem

In der Einschätzung des Bayerischen Volksschulsystems zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen den Schulräten und den Junglehrern (vgl. Abb. 4.1). Allgemein ist festzustellen, daß das Merkmalsprofil des Volksschulsystems aus der Sicht der Junglehrer durch wesentlich stärkere "Ausschläge" gekennzeichnet ist als die ausgeglichene Beurteilung durch die Schulräte. Während jedoch die einzelnen Merkmale als beschreibende Kategorien in ihren Ausprägungen auf der siebenteiligen Skala bei den Schulräten relativ eng zusammenliegen, so ist das Urteil der Schulräte nicht so geschlossen wie bei den Junglehrern: Die größeren Streuungsmaße bei den Schulräten deuten auf eine geringere Homogenität im Urteil hin.

Nach den Junglehrern läßt sich das bayerische Volksschulsystem insbesondere durch das Vorhandensein der Eigenschaften "bürokratisch" und "hierarchisch" bzw. durch das Fehlen der Eigenschaften "progressiv" und "flexibel" beschreiben. Bei dem Antwortverhalten der Schulräte fällt auf, daß keines der vorgegebenen sechzehn Merkmale einen größeren Wert als 4 aufweist, d.h. alle Merkmale treffen zur Beschreibung des bayerischen Volksschulsystems zu. Nach der Beurteilung der Schulräte treffen die Merkmale "pädagogisch-didaktisch-orientiert" und "sachorientiert" in stärkerem Maße als die anderen Merkmale auf das Volksschulsystem zu. Den höchsten Wert - aber immer noch kleiner als 4 - erreichen die Eigenschaften "flexibel", "progressiv" und "konservativ". Insbesondere die beiden letzten Merkmale, die nach dem Bedeutungsinhalt häufig als Gegensatzpaar gebraucht werden, sind nach dem Urteil der Schulräte in gleichem Maße für das Volksschulsystem zutreffend. Dies, ebenso wie die Tatsache, daß beide Merkmale bei einer Faktorenanalyse (Zwei-Faktoren-Modell) auf derselben Dimension hoch laden, deutet darauf hin, daß für die Schulräte die Merkmale "progressiv" und "konservativ" einmal nur relativ unwichtige Kategorien zur Beschreibung des Volksschulsystems darstellen und zum anderen von den Schulräten nicht als Gegensätze empfunden werden. Dies erscheint besonders unter dem Aspekt bemerkenswert, als zum Befragungszeitpunkt (Frühsommer 1972)

Abb. 4.1: Beurteilung der Realitäten des bayerischen Volksschulsystems durch Schulräte und Junglehrer (= Ist-Wert, vgl. ANHANG 1, XIII sowie ANHANG 2, Tabelle A.1)



die politische Diskussion zu einem großen Teil von den Gegensätzen zwischen "Reformern" und "Traditionalisten" geprägt war.

Bei den Junglehrern liegen die Merkmale "progressiv" bzw. "konservativ" dagegen nahezu um etwa drei Skalenpunkte auseinander, ein Zeichen für die unterschiedlichen Einschätzungen beider Gruppen. Mit Ausnahme des Merkmals "personorientiert" weichen die Beurteilungen des Volksschulsystems bei Junglehrern und Schulräten sehr stark voneinander ab. Die quantitativ größten Unterschiede zwischen beiden Gruppen sind bei den Merkmalen "bürokratisch" und "tolerant" festzustellen.

Diese differierenden Einschätzungen lassen sich wie folgt interpretieren:

- Junglehrer stehen in der Hierarchie unter den Schulräten. Die nächsthöhere Ebene (Schulleitung bzw. Schulaufsicht) ist für sie unmittelbar sichtbar bzw. wird "hautnah" erlebt (z.B. durch die bevorstehenden Lehramtsprüfungen). Daraus ergibt sich bei Junglehrern eine intensivere Perzeption des "hierarchischen Prinzips" in der Schulverwaltung als bei Schulräten, die relativ selbständig das Schulaufsichtsamt verwalten, da die nächsthöhere Ebene (auch räumlich) weiter entfernt ist.
- Junglehrer sind nicht Teil der Schulverwaltung, sie können sich daher leichter davon distanzieren als Schulräte; andererseits wird dadurch auch bewirkt, daß für die Junglehrer direkt spürbar werdende Belastungen (z.B. hohe Schülerzahlen pro Klasse) allein dem "bürokratischen" Teil des Volksschulsystems zugeschrieben wird, obwohl hier auch politische Entscheidungen zu berücksichtigen sind.

Die divergierenden Urteile der Junglehrer und Schulräte über das bayerische Volksschulsystem sind ein weiteres Indiz für potentielle Konflikte zwischen diesen beiden Gruppen, denn es ist offensichtlich, daß sich die unterschiedlichen Einstellungen - zumindest latent -

auch bei den gegenseitigen Rollenerwartungen bzw. bei der jeweiligen Rollenselbstdeutung auswirken.

In der Tabelle A.1 (vgl. ANHANG 2) sind auch die Einschätzungen des bayerischen Volksschulsystems durch die PH-Studenten wiedergegeben. Dabei zeigt sich, daß die durchschnittlichen Werte dieser Gruppe bei den meisten Merkmalen zwischen den Beurteilungen der Schulräte und denen der Junglehrer liegen. Dieses Ergebnis ließe sich so interpretieren, daß die PH-Studenten durch ihre relative Distanz zum Volksschulsystem auch nicht so stark in bezug auf bestimmte Merkmale sensibilisiert sind, während die Junglehrer in ihrer täglichen Konfrontation mit diesem Volksschulsystem, dem sie ja bereits als Mitglied angehören, von diesem Umfeld wesentlich stärker betroffen sind.

Auf die Frage, welche Merkmale auf das bayerische Volksschulsystem im Idealfall zutreffen sollten (vgl. ANHANG 1, XVIII), reagieren Schulräte, Junglehrer und PH-Studenten ebenfalls unterschiedlich. Allerdings liegen die Urteile zwischen den einzelnen Gruppen nicht so weit auseinander wie bei der Beschreibung der Realitäten des bayerischen Volksschulsystems. So differieren Schulräte und Junglehrer lediglich bei den Merkmalen "bürokratisch", "hierarchisch", "konservativ" und "traditionsorientiert" um mehr als einen Skalenpunkt; bei beiden Gruppen liegen diese Merkmale jedoch in dem Bereich der Skala, der als unerwünscht bezeichnet werden kann (vgl. Tabelle 4.1, lediglich der Mittelwert für das Merkmal "traditionsorientiert" ist nahezu identisch mit dem Skalenmittelpunkt).

Einigkeit besteht dagegen bei den Merkmalen "effektiv" und "pädagogisch-didaktisch-orientiert", die von Schulräten und Junglehrern als die beiden wichtigsten Merkmale eines idealen Volksschulsystems beurteilt werden. Auch bei den Merkmalen "tolerant", "sachorientiert" und "personorientiert" bestehen nur geringfügige Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Analog zu den Einstellungen in bezug auf die

Tabelle 4.1: Beurteilung des bayerischen Volksschulsystems im Ideal (= Soll-Wert) durch Schullehrer, Junglehrer und PH-Studenten

Merkmal	Schullehrer		Junglehrer		PH-Studenten	
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
effektiv	1.39	.74	1.48	.92	1.70	.83
liberal	2.65	1.12	2.01	1.04	1.90	.88
progressiv	2.78	1.13	2.38	1.07	2.44	1.26
hierarchisch	5.10	1.30	6.20	.93	5.90	1.05
freiheitlich	2.42	1.03	2.06	1.14	1.89	1.02
sachorientiert	1.92	.78	1.75	.86	1.90	1.03
personorientiert	3.79	1.64	4.14	1.88	4.19	2.00
stabil	3.00	1.27	3.80	1.38	3.58	1.41
bürokratisch	5.94	1.09	6.07	1.09	5.94	1.05
flexibel	2.35	1.11	1.86	.86	1.86	.93
pädagogisch-didaktisch-orientiert	1.42	.61	1.58	.63	1.74	.88
konservativ	4.91	1.23	6.00	1.19	6.09	.97
neuerungsbereit	2.54	.91	1.91	.89	1.86	.87
tolerant	1.83	.93	1.67	.92	1.71	.88
demokratisch	2.09	1.00	1.57	.78	1.61	.83
traditionsorientiert	4.10	1.15	5.19	1.14	5.62	1.11

(1 = das Merkmal trifft in höchstem Maße zu 7 = das Merkmal trifft überhaupt nicht zu)

Realitäten des Volksschulsystems (vgl. oben S.) zeigt sich auch bei der Beurteilung eines "idealen" Volksschulsystems, daß die Einstellungen der PH-Studenten meist zwischen Schulräten und Junglehrern liegen. Daraus ließe sich erneut die Hypothese ableiten, daß Personen, die eine Mitgliedschaft in einem sozialen System anstreben, nicht so stark für bestimmte Eigenschaften dieses Systems sensibilisiert sind wie Personen, die bereits "Elemente" dieses Systems sind. Zusätzlich ließe sich auch aus sozialisationstheoretischer Sicht argumentieren, daß die unterschiedlichen Positionen von Schulräten und Junglehrern innerhalb des Volksschulsystems zu einer stärkeren Polarisierung führen als antizipatorische Sozialisationseffekte bei PH-Studenten, die in einem absehbaren Zeitabstand ebenfalls die Position eines Junglehrers übernehmen werden. Damit dürfte der - im Vergleich zu den Junglehrern - gemäßigte Erwartungshorizont an ein ideales Volksschulsystem bei den PH-Studenten auf ein fehlendes Problembewußtsein zurückzuführen sein, das durch die relative Distanz zur späteren Arbeitsorganisation bewirkt wird.

4.1.1.3 Der "ideale" Lehrer im Urteil von Schulräten und Junglehrern

Auch in der Beurteilung des "idealen" Lehrers ergeben sich bei Schulräten und Junglehrern sowohl Übereinstimmungen als auch Diskrepanzen. Beide Gruppen sind sich in der Einschätzung des idealen Lehrers bei etwas mehr als der Hälfte der Merkmale einig (vgl. Tabelle 4.2). Danach sollte sich der ideale Lehrer durch folgende Eigenschaften auszeichnen:

Zielbewußt, angenehm, liebenswürdig, progressiv, freundlich, zuverlässig, höflich, tolerant, aufgeschlossen, vergnügt, warmherzig, entschlossen, vernünftig, rege/munter, sorgfältig, rücksichtsvoll, einsichtig, besonnen.

Diese hohe Übereinstimmung kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch erhebliche Unterschiede in der Beurteilung idealer Lehrer-eigenschaften bestehen. Im Vergleich zu den Schulräten sollte der ideale Lehrer nach dem Urteil der Junglehrer die folgenden Merkmale in stärkerem Maße besitzen:

Feinfühlig, humorvoll, originell, sympathisch, ausgeglichen, einfallsreich, flexibel.

Eine wesentlich geringere Bedeutung als die Schulräte messen die Junglehrer dagegen den folgenden Eigenschaften des idealen Lehrers bei:

Religiös, pünktlich, fleißig, moralisch, gewissenhaft, tüchtig, gesund, zuvorkommend.

Die Ergebnisse allgemein sowie in den einzelnen Merkmalskombinationen deuten auf folgende Tendenzen hin:

- Bei den Schulräten werden alle vorgegebenen 34 Eigenschaften als wichtig für den "idealen Lehrer" erachtet (der höchste Mittelwert liegt mit 3.43 beim Merkmal "religiös" immer noch in dem Bereich der Skala, der diesem Merkmal eine gewisse Bedeutung zuschreibt).

Tabelle 4.2: Der gute, ideale Lehrer im Urteil der Schullehrer und der Junglehrer (vgl. ANHANG 1, XXX).

Merkmal	Schullehrer		Junglehrer		Signifikanzniveau
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
freundlich	2.00	.78	1.96	.96	ns
zuverlässig	1.55	.65	1.70	.73	ns
fleißig	1.80	.76	2.72	.99	ss
einfallsreich	1.76	.79	1.43	.56	ss
humorvoll	2.11	.98	1.65	.76	ss
moralisch	2.97	1.20	3.87	1.42	ss
zuvorkommend	2.76	1.02	3.29	1.03	ss
höflich	2.43	.91	2.55	1.08	ns
flexibel	1.99	.74	1.71	.81	s
feinfühlig	2.74	1.19	1.80	1.08	ss
tolerant	1.74	.76	1.80	.95	ns
aufgeschlossen	1.64	.68	1.49	.61	ns
pünktlich	1.94	.87	3.01	1.21	ss
vergnügt	2.98	1.24	2.71	1.21	ns
warmherzig	2.52	1.07	2.49	1.30	ns
gewissenhaft	1.77	.85	2.51	1.01	ss
tüchtig	2.04	.91	2.54	1.01	ss
liebenswürdig	2.80	1.03	2.78	1.21	ns
entschlossen	2.39	.93	2.14	1.12	ns
religiös	3.43	1.51	5.17	1.89	ss
vernünftig	2.55	1.01	2.30	1.24	ns
ausgeglichene	2.07	.91	1.78	.86	s
progressiv	2.90	1.02	2.80	1.30	ns
gesund	1.88	.93	2.28	1.19	s
rege, munter	2.65	1.07	2.48	1.02	ns
zielbewußt	1.94	.82	1.94	.87	ns
sympathisch	2.96	1.17	2.42	1.21	s
sorgfältig	2.32	.92	2.62	1.07	ns
rücksichtsvoll	2.32	.90	2.29	.89	ns
angenehm	3.16	1.28	3.14	1.12	ns
einsichtig	2.43	.99	2.22	.99	ns
originell	3.03	1.35	2.42	1.14	ss
informiert	1.90	.84	1.51	.78	ss
besonnen	2.10	.88	2.16	1.07	ns

(1 = das Merkmal ist äußerst wichtig 7 = das Merkmal ist völlig unwichtig)

ns = nicht signifikant; s = signifikant ($p < .05$);
ss = sehr signifikant ($p < .01$);

Bei den Junglehrern liegt lediglich dieses Merkmal "religiös" außerhalb des "wichtigen" Skalenbereiches. Sowohl bei den Schulräten als auch bei den Junglehrern ist das Urteil bei diesem Merkmal innerhalb der jeweiligen Gruppe besonders heterogen (jeweils die höchste Standardabweichung), so daß nicht nur eine hohe Zwischengruppenvarianz festzustellen ist, sondern auch innerhalb der beiden Gruppen starke Diskrepanzen bestehen.

- Bei einer Faktorenanalyse der 34 Merkmale ergab sich bei Schulräten und Junglehrern eine nahezu identische Faktorenstruktur, d.h. beide Gruppen schätzen die vorgegebenen Eigenschaften des idealen Lehrers in ähnlichen Dimensionen ein. Die Gegenüberstellung einzelner (sich signifikant unterscheidender) Merkmale - getrennt nach den von KERLINGER (1967) und POSCHARDT (1976, S. 250 ff) festgestellten Dimensionen (vgl. Abb. 4.2) - ermöglicht folgende Aussagen:
 - (a) Beim Faktor "Aufgabenorientierung", der die Merkmale gewissenhaft, fleißig usw. umfaßt, liegt das Urteil der Schulräte in Bezug auf die Wichtigkeit dieser Dimensionen immer über dem der Junglehrer.
 - (b) Der Faktor "Personenorientierung", auf dem die Merkmale einfallsreich, flexibel usw. lagen, ist dagegen im Urteil der Junglehrer wichtiger für den idealen Lehrer als im Urteil der Schulräte.
 - (c) Beim Faktor "funktionale Flexibilität" ist im Gegensatz zu den beiden anderen Dimensionen keine eindeutige Tendenz festzustellen. Die Bedeutung der Merkmale dieses Faktors (religiös, originell, moralisch usw.) wird von Junglehrern und Schulräten unterschiedlich eingeschätzt: Während die Schulräte alle Merkmale dieser Dimension in bezug auf die Wichtigkeit für den

Abb. 4.2 : Dimensionsanalytische Beurteilungen des guten, idealen Lehrers durch Schulräte und Junglehrer (vgl. ANHANG 1, XXX)



idealen Lehrer etwa gleich einschätzen, sind die Eigenschaften "originell" und "sympathisch" im Urteil der Junglehrer erheblich wichtiger als die Eigenschaften "religiös", "moralisch" und "zuvorkommend".

Da die Vorstellungen vom "idealen" Lehrer zweifellos in die dienstlichen Beurteilungen bei Lehramtsprüfungen und Schulbesuchen einfließen, sind auch geringfügigere Unterschiede von Bedeutung. Der Lehrer als Adressat der Rollenerwartungen, die vom Schulrat ausgehen, wird jede Interaktion mit dem Schulrat als Konflikt zwischen dieser normativen Dimension und seiner Rollenselbstdeutung erleben. Dieses Konfliktfeld wirkt sich auch bei der Beratung der Lehrer durch den Schulrat aus, da ex ante unterschiedliche Zielvorstellungen über die Eigenschaften des Pädagogen bestehen, der seine Aufgabe "richtig" bewältigt.

Gleichzeitig läßt sich die Einstufung des idealen Lehrers durch die Schulräte zumindest als Teil ihres Selbstbildes verstehen, da sie in ihrer beruflichen Anfangsposition meist als Lehrer tätig waren und diese Tätigkeit auch über einen längeren Zeitraum ausgeübt haben. Unter diesem Aspekt bestätigt sich die These von POSCHARDT (1976, S. 370), daß Schulräte sehr stark durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik und deren traditionellem Erziehungsverständnis geprägt sind. Hinzukommt eine hohe Einschätzung der Eigenschaften, die als Arbeitstugenden schlechthin bezeichnet werden können, die aber auch in besonderem Maße für einen Bürokraten im Sinne von WEBER zutreffen sollen: Danach sind Zuverlässigkeit, Gewissenhaftigkeit, Zielbewußtsein und Pünktlichkeit wichtige Voraussetzungen zu einer systematischen Aufgabenerfüllung.

4.1.1.4 Rollenselbstdeutung und Erwartungen

Bei der direkten Frage nach dem Selbstbild der Schulräte (vgl. ANHANG 1, XXVIII) werden diese Aussagen nochmals untermauert. Danach sieht sich der Schulrat hauptsächlich als tolerant, sachorientiert, pädagogisch-didaktisch orientiert, liberal und frei-

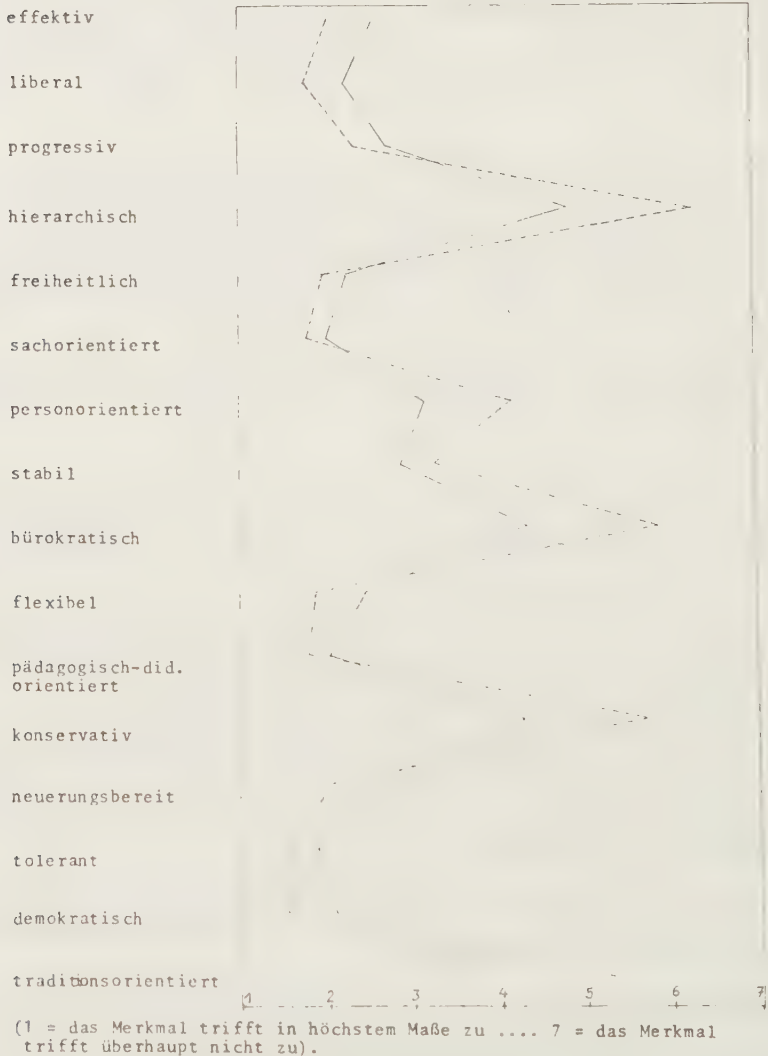
heitlich. In der "Eigenerwartung" werden die Merkmale hierarchisch, bürokratisch und konservativ als nicht zutreffend erachtet (vgl. Abb. 4.3 sowie Tabelle A.2 im ANHANG 2,XXXVII) Interessant ist, daß die Schulräte sich in stärkerem Maße das Merkmal "progressiv" zuschreiben als sich "traditionsorientiert" zu sehen.

Obwohl bei einem Vergleich der Rollenselbstdeutung von Schulräten, Junglehrern und PH-Studenten der Faktor der sozialen Wünschbarkeit bei als positiv gewerteten Eigenschaften zu einer Nivellierung der Urteile führen dürfte, sind teilweise erhebliche Unterschiede festzustellen (vgl. Tabelle A.2):

- Junglehrer und PH-Studenten bezeichnen sich als weniger "effektiv" als Schulräte.
- Das Merkmal "bürokratisch" wird von allen drei Gruppen als nicht zutreffend für die eigene Person erachtet, bei Schulräten aber nicht ganz so stark abgelehnt wie bei Junglehrern und PH-Studenten.
- Junglehrer fühlen sich in geringerem Maße "pädagogisch-didaktisch orientiert" als Schulräte. Dieses Ergebnis verblüfft insofern, als die Schulräte häufig bereits mehrere Jahre nicht mehr unterrichten, während die Junglehrer gerade in der Vorbereitung zur zweiten Lehramtsprüfung stehen und eine intensive pädagogisch-didaktische Schulung erfahren. Zusätzlich ist zu berücksichtigen, daß sich Schulräte über zu geringe Fortbildungsmöglichkeiten wegen Zeitmangel beklagen (vgl. POSCHARDT 1976).
- Junglehrer und PH-Studenten bezeichnen sich als weniger stabil als die Schulaufsichtsbeamten.

Es ließe sich argumentieren, daß die Gruppen der Junglehrer und PH-Studenten ihrer eigenen Person kritischer gegenüberstehen als die Schulräte und sich aus diesem Grunde eher etwas negativer einstufen.

Abb. 4.3: Rollenselbstdeutung der Schulräte und Erwartungsprofil der Junglehrer an den idealen Vorgesetzten im Vergleich (vgl. Tabelle A.2).



— Rollenselbstdeutung der Schulräte (vgl. ANHANG 1, XXVIII);
 - - - Rollenerwartungen an die Schulräte (vgl. ANHANG 1, XXXV);

Dem ist jedoch entgegenzuhalten, daß die positivere Selbstdarstellung der Schulräte nicht bei allen Merkmalen durchgängig ist. So bestehen nur geringfügige Unterschiede zwischen den drei Gruppen bei den Merkmalen "demokratisch", "freiheitlich" und "neuerungsbereit", so daß zumindest bei diesen Eigenschaften keine geringere Selbstkritik der Schulräte festzustellen ist.

Aussagen über Konflikte zwischen personaler und normativer Dimension lassen sich erst bei einer Gegenüberstellung von Eigen- und Fremderwartungen treffen. Dies ist möglich, wenn die Rollenselbstdeutung der befragten Schulräte mit den Erwartungen der Junglehrer an den idealen Schulrat konfrontiert werden (vgl. Abb. 4.3, S. 100). Auf den ersten Blick zeigen sich zwar zum Teil erhebliche Unterschiede, aber es ist gleichzeitig auch eine verblüffende Ähnlichkeit in den beiden Profilen festzustellen.

Zweifellos trägt der Faktor der sozialen Wünschbarkeit im Antwortverhalten der Schulräte zu dieser relativ hohen Übereinstimmung des Selbstdeutungs- und Erwartungsprofils bei, doch neben dieser mehr optischen Kongruenz sind auch die erheblichen Diskrepanzen in den Ausprägungen einzelner Merkmale zu berücksichtigen. Insbesondere die Kategorien "hierarchisch", "bürokratisch", "konservativ" und "traditionsorientiert" zeigen, daß die normative Dimension - ausgedrückt durch die Erwartungen der Junglehrer - erhebliche Abweichungen zur personalen Dimension beinhaltet. Gerade der Bedeutungsinhalt dieser Eigenschaften läßt auf grundlegende Schwierigkeiten zwischen Junglehrern und Schulräten im Vorgesetzten-Untergebenen-Verhältnis sowie in der Beziehung zwischen Verwaltendem und Verwaltetem schließen.

Die Belastung der strukturellen Dimension zwischen Schulrat und Junglehrer wird verdeutlicht, wenn nach den Gründen gefragt wird, warum Lehrer eine Beratung durch den Schulrat akzeptieren. Die Frage lautete:

Angenommen, Sie erteilen einem Lehrer nach einem ordentlichen Schulbesuch Vorschläge zur besseren Gestaltung des Unterrichts. Aus welchem der angeführten Gründe wird der Großteil ihrer Lehrer die Verbesserungen durchführen? (Vgl. ANHANG 1, XXV).

Für die Junglehrer wurde die Frage leicht umformuliert, so daß ihre Sichtweise vorgegeben war, warum sie dem Ratschlag folgen (vgl. ANHANG 1, XXXIV). Dabei zeigt sich, daß 15 v.H. der befragten Junglehrer angaben, einem Vorschlag zur Verbesserung der Unterrichtsgestaltung durch den Vorgesetzten nicht nachzukommen. Die Bedeutung der einzelnen Gründe zur Befolgung des Vorschlags sind in Tabelle 4.3 wiedergegeben.

Tabelle 4.3: Gründe zur Akzeptanz eines Beratungsvorschlages durch Schulräte und Junglehrer

	Schulräte		Junglehrer	
	v.H.	*) Rang	v.H.	*) Rang
1) Der Lehrer schätzt den Vorgesetzten wegen dessen persönlichen Eigenschaften und möchte dessen Achtung und Anerkennung finden.	71,3	(2)	12,8	(4)
2) Der Lehrer respektiert den fachlichen Sachverstand und die größere pädagogische Erfahrung des Vorgesetzten.	94,7	(1)	82,9	(1)
3) Der Lehrer weiß, daß ihm der Vorgesetzte nur behilflich ist, wenn er mit ihm zusammenarbeitet.	28,7	(3)	42,9	(2)
4) Der Lehrer weiß, daß der Vorgesetzte Druck ausüben oder sogar Strafen verhängen kann, wenn er nicht zur Zusammenarbeit bereit ist.	7,8	(5)	24,2	(3)
5) Der Schulrat hat aufgrund seiner Position das legitime Recht, die Ausführung seiner Anweisungen zu erwarten.	24,3	(4)	8,6	(5)

*) Durch Mehrfachnennungen über 100 Prozent.

Während beim wichtigsten Grund, dem fachlichen Sachverstand und der größeren pädagogischen Erfahrung des Vorgesetzten, noch eine weitgehende Übereinstimmung zwischen Junglehrern und Schulräten festzustellen ist, divergieren beide Gruppen bei den anderen Gründen

zum Teil erheblich. So sind fast drei Viertel der befragten Schulräte (71,3 v.H.) der Auffassung, daß die Lehrer dem Beratungsvorschlag aufgrund ihrer persönlichen Ausstrahlung Folge leisten, während nur jeder achte Junglehrer (12,8 v.H.) dieser Erwartung entsprechen würde. Auch der fünfte Grund, die Legitimitation als Positionsinhaber in der Schulaufsicht, wird von den Schulräten stark überschätzt. Während diese "Positionsmacht" lediglich von 8,6 v.H. der Junglehrer anerkannt wird, erwartet immerhin ein Viertel der Schulräte die Befolgung ihrer Ratschläge durch die Lehrer aufgrund ihrer Stellung in der Schulaufsichtsbehörde.

Die Antworten der Befragten zum vierten Grund, nach dem der Vorgesetzte bei Nichtbefolgung mit negativen Sanktionen reagieren kann, sind das Spiegelbild zum Grund "Positionsmacht": Hier fühlt sich ein Viertel der befragten Junglehrer gezwungen, den Beratungsvorschlag als eine (versteckte) Anweisung zu interpretieren und ihn aus Angst vor einer Bestrafung (z.B. in Form einer negativen Beurteilung) zu befolgen. Dagegen nimmt nur jeder dreizehnte Schulrat (7,8 v.H.) an, daß die Möglichkeit einer negativen Sanktion den Lehrer zu einer Annahme des eigenen Vorschlages zwingt. In etwas geringerem Ausmaß ist diese Fehleinschätzung durch den Schulrat auch beim dritten Grund festzustellen, bei dem die Kooperationsbereitschaft des Lehrers aufgrund der "Hilfestellung" durch den Vorgesetzten geweckt werden soll.

Diese Ergebnisse bestätigen die bereits festgestellten grundlegenden Schwierigkeiten im Vorgesetzten-Untergebenen-Verhältnis zwischen Schulrat und Lehrer. Die Auswirkungen dieser Schwierigkeiten auf das Lehrerverhalten bzw. auf das "Klima" in der Schule sind bekannt. Von Bedeutung ist jedoch, daß hier jede der beteiligten Gruppen bei der Interaktion von unterschiedlichen Voraussetzungen ausgeht, d.h. daß der Schulrat z.B. von einer personalen Identität des Lehrers ausgeht, die nicht der Wirklichkeit entspricht, und umgekehrt. Damit werden Spannungen nahezu unvermeidlich, da die gegenseitigen Erwartungen auch in bezug auf die jeweilige personale Dimension des Adressaten konzipiert werden.

4.1.1.5 Zusammenfassung

Die aufgezeigten Ergebnisse belegen die grundlegenden Spannungen im Interaktionsfeld zwischen Schulrat und Junglehrer, die sich größtenteils auf das Vorgesetzten-Untergebenen-Verhältnis beziehen, während pädagogische Bereiche nicht so stark tangiert werden. Die Konflikte zwischen Lehrern und Schulaufsicht beruhen hauptsächlich auf der Tatsache, daß Schulräte in ihrer Rolle als Vorgesetzte stark ausgeprägte persönliche Beziehungen einbringen, die - entsprechend ihrer Vorstellung von einem individualistisch orientierten Menschenbild - zu einer Überbetonung humaner Faktoren führt, während Untergebene dieses Menschenbild nicht teilen, sondern die hierarchische Struktur und bürokratische Verhaltensmuster im Schulaufsichtsbeamten verkörpert sehen. Aus der Sicht der Schulräte, die sich durchaus als demokratisch, liberal und tolerant fühlen, wird diese negative Einstellung der Lehrer kaum perzipiert:

- Schulräte sind nicht gegen einen Abbau hierarchischer Strukturen im Schulsystem, denn sie lehnen das folgende Statement sehr stark ab:

"Mitbestimmung in der Schulaufsicht würde für mich eine starke Verunsicherung meiner Position bedeuten."

- Schulräte bejahen gleichzeitig das folgende Statement:

"Eine Reduzierung oder Ausschaltung subjektiver und individueller Gesichtspunkte bei der Visitation würde für die Beurteilten inhumaner sein als das bisherige Vorgehen."

Hier - ebenso wie bei der Einstellung zum Streik von Lehrern (vgl. oben 4.1.1.1) oder bei den Gründen für die Durchsetzung eines Beratungsvorschlages (vgl. oben 4.1.1.4) - zeigt sich, daß bei den Schulräten nur sehr geringe Kenntnisse über die Einstellungen und Orientierungen der Lehrer bestehen, so daß evtl. bereits von einem Fehlen empathischer Fähigkeiten gesprochen werden muß. Dieser Vorwurf ist jedoch in gleicher Weise auf die Gruppe der Junglehrer zutreffend, die in ihrer Erwartungsstruktur nicht berücksichtigen, daß

der Schulrat in eine Verwaltungsorganisation eingebunden ist, die durch detaillierte normative Vorgaben den Verhaltensspielraum des Schulrates sehr stark eingrenzt.

4.1.2 Intraindividuelle Konflikte in der Berufsposition des Schulrates

Nach den belasteten Beziehungen des Schulrates zu den Junglehrern sind auch Konflikte festzustellen, die unmittelbar die Person des Schulrates betreffen. Hier wird auf die Tatsache abgezielt, daß ein Individuum mit pädagogischer Ausbildung den größten Teil der Arbeitszeit mit verwaltungstechnischen Tätigkeiten verbringt. Neben dieser Konfliktdimension zwischen Pädagogik und Verwaltung ist als weitere Dimension das Spannungsfeld zwischen Neuerung und Tradition zu nennen. Beide Konfliktdimensionen werden im folgenden dargestellt.

4.1.2.1 Der Schulrat als Pädagoge und Verwaltungsfachmann

Der typische Berufsverlauf eines Schulrates vollzieht sich meist von der alleinigen Unterrichtstätigkeit als Lehrer über den Einsatz als Rektor einer Schule, der zwar immer noch unterrichtet, aber auch zahlreiche administrative Funktionen übernimmt, bis zum Schulrat, der keine Lehrertätigkeit mehr ausübt (vgl. POSCHARDT 1976). Diese drei Phasen sind somit von einer wachsenden Distanzierung von der ursprünglichen Ausbildung anzusehen. Durch die Möglichkeit, sich z.B. über die Position des Schulleiters, also über den Weg der Praxis, verwaltungstechnische Qualifikationen anzueignen, fällt im Selbstverständnis der Schulräte die fehlende Ausbildung nicht so stark ins Gewicht, wie die Antwortreaktionen auf das folgende Statement zeigen.

"Für weite Bereiche meiner jetzigen Tätigkeit wurde ich unzureichend ausgebildet".

Bei der Skala von 1 (sehr starke Zustimmung) bis 7 (sehr starke Ablehnung) liegt der Mittelwert der Antwortreaktionen bei 3,44, liegt also nahezu im Indifferenzbereich. Berücksichtigt man jedoch die Angaben zu der anschließenden offenen Frage (vgl. ANHANG 1, VIII), die nach Bereichen für eine unzureichende Ausbildung forschte, so zeigt sich, daß doch fast zwei Drittel (66 v.H.) der Schulräte Ausbildungslücken bei sich feststellten. Die Verteilung auf einzelne Tätigkeitsbereiche ist in Tabelle 4 dargestellt.

Tabelle 44 Tätigkeitsbereiche mit unzureichender Ausbildung
(Antworten auf die offene Frage zu Item 54,
ANHANG 1, VIII)

Tätigkeitsbereich	Häufigkeiten		
	absolut	relativ	
		$n_1 = 115$	$n_2 = 76$
Verwaltungsaufgaben	53	46,1	69,7
juristische Aufgaben	36	31,3	47,4
fachspezifische Aufgaben	22	11,1	28,9
Menschenführung	15	13,0	19,7
allgemeine pädagogische Aufgaben	14	12,2	18,4
organisatorische Aufgaben	7	6,1	9,2
wissenschaftliche Sachfragen	6	5,2	7,9

n_1 = Zahl der auswertbaren Fragebogen;

n_2 = Zahl der Fragebogen mit Beispielen für eine unzureichende Ausbildung;

Interessant ist dabei, daß Verwaltungsaufgaben und juristische Aufgaben am häufigsten explizit als die Tätigkeitsbereiche genannt werden, für die sich Schulräte nur unzureichend ausgebildet fühlen. Wissenschaftliche Sachfragen werden dagegen insgesamt nur sechsmal genannt und stehen daher am Ende der Rangreihe. Die Tatsache, daß lediglich fünfzehn Nennungen zum Bereich "Menschenführung" festzustellen sind, deutet auf das relativ geringe Problembewußtsein für soziale Beziehungen hin.

Neben der teilweise als unzureichend erachteten Ausbildung für Verwaltungsaufgaben zeigt sich auch ein Spannungsfeld zwischen der Fachwissenschaft und diesem Tätigkeitsbereich, der als intra-individueller Konflikt interpretiert werden kann. Der Konflikt wird durch die Antworten der Schulräte zu den folgenden drei Statements deutlich (vgl. ANHANG 1, VII f):

	Mittelwert
1. "Die Verwaltungsanforderungen in der Volksschule sollten an den äußersten Rand des Schullebens gehören."	2,49
2. "In meiner jetzigen Tätigkeit bin ich mehr Verwaltungsfachmann als Erzieher."	2,83
3. "Juristische und verwaltungstechnische Aspekte müssen bei allen Fragen, die die Volksschule betreffen, gleichrangig mit pädagogischen Argumenten behandelt werden."	4,30

Während die Schulräte also Verwaltungsanforderungen als störend für das Schulleben empfinden (1.) und deren Gleichrangigkeit mit der Pädagogik ablehnen (3.), bezeichnen sie sich aufgrund ihrer Tätigkeit in stärkerem Maße als Verwaltungsfachmann und nicht als Erzieher (2.). Die Antwortreaktionen der Schulräte auf das erste und zweite Statement wurden wie folgt zu der Variablen "intraindividueller Konflikt" zusammengefaßt:

Die Skalenwerte beider Statements wurden pro Vpn addiert, so daß sich die theoretischen Werte 2 bis 14 ergeben. Ein hoher intraindividueller Konflikt wurde angenommen, wenn die Vpn entweder beiden Statements stark zustimmt oder beide Statements stark ablehnt. Daher wurden die Ausprägungen der Summenvariable, die < 5 und > 9 waren, als "hoher intraindividueller Konflikt" (neuer Wert 2) bezeichnet, während die restlichen Ausprägungen als "niedriger intraindividueller Konflikt" (neuer Wert 1) aufgefaßt wurden.

Bei einer Analyse zeigen sich folgende Zusammenhänge zu dieser Variablen:

- Je größer der Anteil der Beratungstätigkeit an der gesamten Arbeitszeit ist (vgl. ANHANG 1, IX), desto geringer ist der intraindividuelle Konflikt ($r = -.41$).
- Je größer der Anteil der Arbeitszeit ist, der zur Leitung einer Verwaltungsbehörde benötigt wird, desto größer ist der intraindividuelle Konflikt ($r = .39$).
- Ältere Schulräte haben einen höheren Konfliktwert als jüngere Schulräte ($r = .27$).

Die Korrelationen mit anderen Variablen waren nur gering, so daß sich keine weiteren Zusammenhänge feststellen lassen konnten. Die Ergebnisse zeigen jedoch, daß sich der Schulrat zwar durch die Anforderungen an seine Berufsposition als Verwaltungsfachmann sieht, daß er aber lieber eine stärker pädagogisch orientierte Beratungsfunktion ausüben möchte. In dieser "Eigenerwartung", die aufgrund der gesetzlich vorgegebenen Anforderungsstruktur an die Berufsposition "Schulrat" (vgl. dazu POSCHARDT 1976, Gliederungspunkt 3.1) nicht erfüllt werden kann, stimmen die Schulräte jedoch sehr stark mit den Fremderwartungen der Junglehrer überein, wie sich aus deren Antwortreaktionen auf das folgende Statement ersehen läßt:

"Ein Schulrat sollte nicht soviel kontrollieren und beaufsichtigen, sondern mehr beraten." (vgl. ANHANG 1, XXXIII).

Die starke Zustimmung der Junglehrer - der Mittelwert liegt bei 1,9 - belegt, daß sie vom Schulrat eine mehr beratende Tätigkeit erwarten. Daraus ergibt sich das Paradoxon, daß auf der Dimension

Beratung versus Beurteilung zwar Übereinstimmung zwischen Eigen- und Fremderwartungen bei Schulräten und Junglehrern besteht, daß aber der durch Gesetze und Verordnungen normativ eingegrenzte Spielraum zu gering ist, um diesen Erwartungen entsprechen zu können. So ist zusätzlich zu dem intraindividuellen Konflikt beim Schulrat auch ein interindividueller Konflikt in der Beziehung zum Lehrer zu konstatieren.

4.1.2.2 Die Innovationsbereitschaft der Schulräte

Die Innovationsbereitschaft der Schulräte wurde als Summe der Differenzen zwischen den einzelnen Merkmalsausprägungen des Volksschulsystems beim "Ist-Wert" (vgl. ANHANG 1, XIII) und beim "Soll-Wert" (vgl. ANHANG 1, XVIII). Dahinter steht das Konzept, daß Diskrepanzen zwischen einem bestehenden und einem erwünschten Status quo auch als Indikator für die Bereitschaft gelten, eine Veränderung in die Richtung eines Soll-Zustandes (a) zu akzeptieren bzw. (b) zu initiieren. Zusätzlich wurde die Innovationsbereitschaft in bezug auf eine konkrete Neuerung, die Einführung des Großschulamtes, untersucht.

4.1.2.2.1 Veränderungswünsche in bezug auf das gesamte Volksschulsystem

Die Gegenüberstellung von "Ist-Wert" und "Soll-Wert" ergibt sich im Vergleich der Tabellen A.1 und 4.1. Daraus ist ersichtlich, daß die Schulräte für das gayerische Volksschulsystem folgende Merkmale stärker ausgeprägter sehen möchten (vgl. Tabelle 4.5):

effektiv, liberal, progressiv, freiheitlich, sachorientiert, stabil, flexibel, pädagogisch-didaktisch orientiert, neuerungsbereit, tolerant, demokratisch.

Die größten Unterschiede bestehen bei den Merkmalen "effektiv" und "flexibel". Weniger stark ausgeprägt sollten nach dem Urteil

Tabelle 4.5: Beurteilung des bayerischen Volksschulsystems entsprechend der Realität (= Ist-Wert) und entsprechend dem Idealfall (= Soll-Wert).¹⁾

Merkmal	Ist-Wert		Soll-Wert		Signifikanz- niveau
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	
effektiv	3.30	.94	1.39	.74	ss
liberal	3.83	1.04	2.65	1.12	ss
progressiv	3.86	1.21	2.78	1.13	ss
hierarchisch	3.71	1.23	5.10	1.30	ss
freiheitlich	3.76	.98	2.42	1.03	ss
sachorientiert	3.10	.91	1.92	.78	ss
personorientiert	3.65	1.19	3.79	1.64	ns
stabil	3.84	1.37	3.00	1.27	ss
bürokratisch	3.72	1.30	5.94	1.09	ss
flexibel	4.03	1.14	2.35	1.11	ss
pädagogisch-di- daktisch orien- tiert	2.84	1.02	1.42	.61	ss
konservativ	3.81	1.24	4.91	1.23	ss
neuerungsbereit	3.32	1.11	2.54	.91	ss
tolerant	3.21	1.09	1.83	.93	ss
demokratisch	3.51	1.14	2.09	1.00	ss
traditionsorien- tiert	3.44	1.23	4.10	1.15	ss

(1 = das Merkmal trifft in höchstem Maße zu 7 = das Merkmal trifft überhaupt nicht zu)

ns = nicht signifikant

ss = sehr signifikant ($p < .01$);

1) vgl. ANHANG 1, XIII und XVIII.

der Schulräte dagegen die Merkmale "hierarchisch", "bürokratisch", "konservativ" und "traditionsorientiert". Damit deutet sich eine gewünschte Veränderung in die Richtung der Eigen-erwartungen an, d.h. der Schulrat möchte die Distanz zwischen seiner eigenen Person und dem Volksschulsystem verringern (vgl. dazu auch Tabelle A.2).

Die Intensität dieser Veränderungswünsche ist allerdings nur sehr schwer zu beurteilen. So zeigt ein Vergleich mit den Jung-lehrern bzw. PH-Studenten, daß bei diesen Gruppen eine größere Dis-krepanz zwischen den Realitäten und dem Idealfall des Volksschul-systems gesehen wird. So beträgt die durchschnittliche Differenzen-summe bei den Schulräten mit $\bar{X} = 11,8$ nur ein Drittel der ver-gleichbaren Zahl bei Junglehrern bzw. PH-Studenten ($\bar{X} = 35,2$; $\bar{X} = 34,8$).

Allerdings ist hier problematisch, inwieweit Veränderungswünsche auf dieser generellen Ebene unter methodischen Gesichtspunkten eindeutig erfaßt werden können. Sicherlich ist eine Gegenüberstellung konkreter Tätigkeitsbereiche einer Berufsposition im Ist- und Soll-Zustand klarer einzugrenzen. Dies zeigt z.B. der Vergleich einzelner Funktionsbereiche nach der tatsächlichen und nach der erwünschten Arbeitszeit, die dafür verwendet wird (vgl. ANHANG IXf sowie FOSCHARDT 1976). Allerdings können die zum Teil sehr abstrakten Kategorien erste Hinweise auf die Richtung bestimmter Veränderungs-wünsche geben. Obwohl andere Variablen mit in die Analyse einbezogen wurden, konnten keine signifikanten Zusammenhänge festgestellt werden.

4.1.2.2 Der Vergleich zwischen Klein- und Großschulamt

Für die Schulverwaltung wurden in der Vergangenheit verschiedene Reformmodelle diskutiert. Eine wichtige Dimension dieser Diskussion war das Kontinuum zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung (vgl. BESSOTH 1974, 184 ff). Anfang der siebziger Jahre gehörte das "vergrößerte Schulamt" oder "Großschulamt" zu den Lösungsvorschlägen, die einen Ausweg aus der als untragbar angesehenen Situation zeigen sollte, die BESSOTH wie folgt skizziert:

"Zweifelloos ist Systemerhaltung, die Gewährleistung eines geordneten Schulbetriebes, eine zentrale Aufgabe der Schulaufsicht. Dieser wichtige Funktionsbereich wird aber ergänzt durch die Verantwortung für die Weiterentwicklung des Schulsystems, wie es sich in vielen gedruckten Reformabsichten nachlesen läßt. Dieser Verantwortlichkeit kann die untere Schulaufsicht in der derzeitigen Kapazität aber nicht nachkommen und daraus resultieren Rollenkonflikte, Überforderungen, Frustrationen, Demotivation für die Schulräte. Die von der Aufgabenstellung her gesetzten Ziele können nicht erfüllt werden und die faktische Arbeitsplatzsituation erzwingt eine Reduktion auf folgende Schwerpunkte:

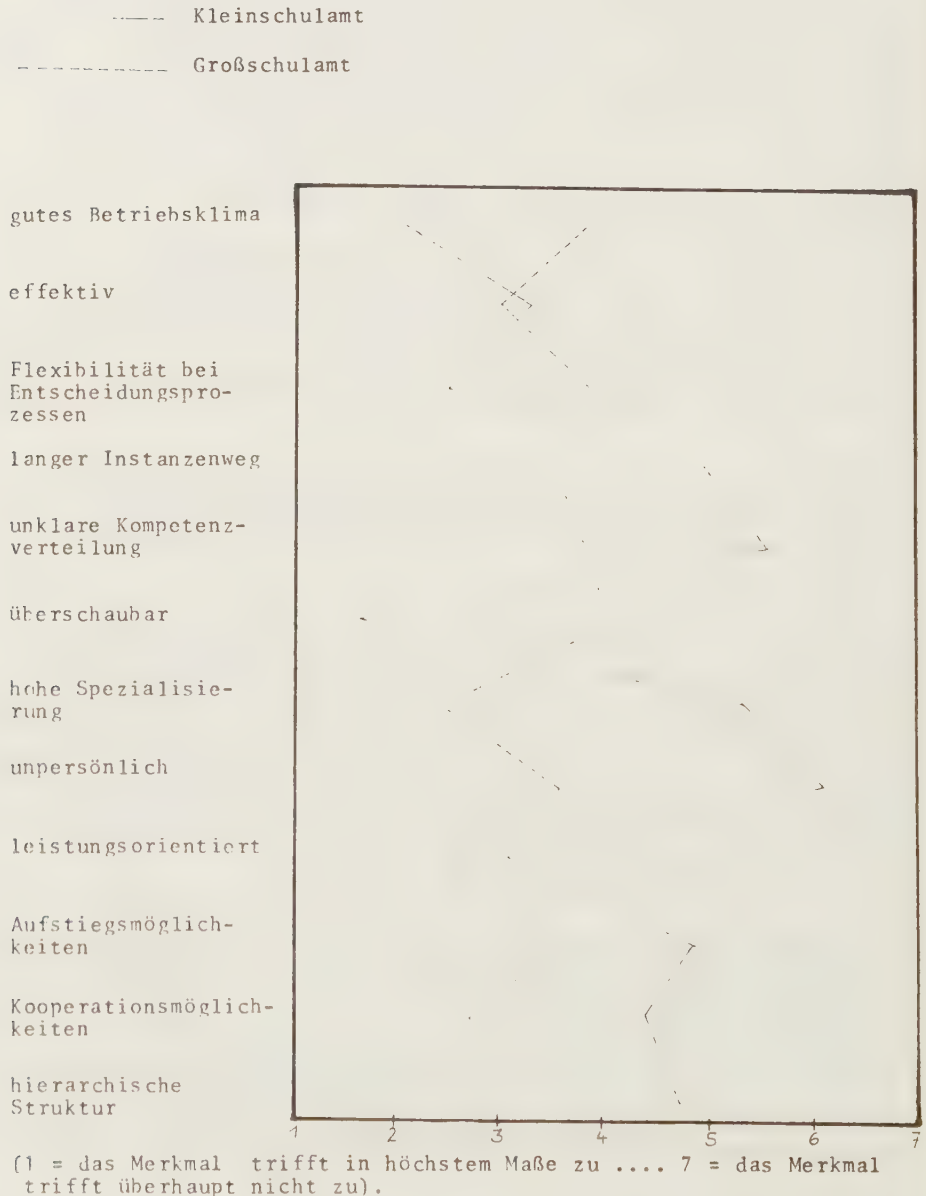
- der Schulrat als 'Beamtenmacher' für die Lehramtsanwärter
- der Schulrat als 'Briefträger' von und zur Mittelbehörde
- der Schulrat als 'Verwaltungshilfskraft' in Ermangelung qualifizierter Sachbearbeiter oder Schreibkräfte
- der Schulrat als 'Lieferant von Verwaltungsaufgaben' für das Landratsamt." (BESSOTH 1974, 184).

Durch das Zusammenlegen von zwei oder mehreren Schulaufsichtsbezirken - allerdings ohne entscheidende Personalvermehrung zur Senkung der Aufsichtsspanne - sollte ein Ausweg aus dieser Situation gefunden werden.

In der Befragung wurden die Schulräte zu einer vergleichenden Stellungnahme zum geplanten Großschulamt und zum bisherigen Schulamt ("Kleinschulamt") gebeten (vgl. ANHANG 1, XVII). Von den vorgegebenen Merkmalen unterscheiden sich diese beiden Organisationsformen lediglich bei der Kategorie "effektiv" nicht signifikant ($p > .05$). Nach dem Urteil der Schulräte zeichnet sich das Kleinschulamt - im Vergleich zum Großschulamt - durch das Vorhandensein bzw. Fehlen folgender Eigenschaften aus (vgl. Abb. 4.4):

- Das Kleinschulamt ist besonders überschaubar, in ihm herrscht ein gutes Betriebsklima und es besteht eine hohe Flexibilität bei Entscheidungsprozessen.
- Bei der Organisationsform des Kleinschulamtes fehlen die Merkmale der Unpersönlichkeit, der unklaren Kompetenzverteilung, der hohen Spezialisierung, des langen Instanzenweges und der hierarchischen

Abb. 4.4 Merkmalsprofile des Klein- und Großschulamtes
(vgl. ANHANG 1, XVII).



Struktur. Allerdings bestehen im Kleinschulamt auch geringere Aufstiegs- und Kooperationsmöglichkeiten.

Interessant ist die Tatsache, daß die Effektivität und die Leistungsorientierung des Großschulamtes im Vergleich zum Kleinschulamt höher eingeschätzt werden. Eine faktorenanalytische Sichtweise (vgl. Tabelle 4.6) zeigt jedoch, daß diese Merkmale beim Großschulamt auf dem Faktor 1 laden, auf dem auch weniger zutreffende Merkmale (wie z.B. überschaubar) hohe Korrelationen zu diesem Faktor aufweisen.

Tabelle 4.6: Faktorenanalyse der Merkmale von Groß- und Kleinschulamt im Vergleich (Zweifaktorenmodell nach Varimaxrotation)¹⁾

	Faktorladung					
	Großschulamt			Kleinschulamt		
	F 1	F 2	h ²	F 1	F 2	h ²
gutes Betriebsklima	<u>-.84</u>	.02	.71	-.06	<u>.74</u>	.55
effektiv	<u>-.83</u>	.18	.72	.15	<u>.82</u>	.69
überschaubar	<u>-.78</u>	.16	.64	-.03	<u>.47</u>	.22
Flexibilität b.E.	<u>-.76</u>	.12	.60	-.02	<u>.73</u>	.53
leistungsorientiert	<u>-.75</u>	.03	.56	.20	.63	.43
Kooperationsmögl.	<u>-.64</u>	.36	.54	<u>.44</u>	.35	.32
hohe Spezialisierung	<u>-.60</u>	.28	.44	<u>-.60</u>	.51	.62
Aufstiegsmöglichkeiten	<u>-.54</u>	.23	.34	-.58	.29	.42
unpersönlich	10	<u>.79</u>	.62	<u>-.76</u>	-.02	.57
langer Instanzenweg	-.09	<u>.74</u>	.56	<u>-.76</u>	.09	.59
unklare Kompetenzverteilung	-.06	<u>.73</u>	.53	-.74	-.07	.55
hierarch. Struktur	-.01	.66	.44	<u>-.68</u>	.15	.48
erklärte Varianz	35.2	20.5		26.0	23.8	
	55.8			49.8		

1) vgl. ANHANG 1, XVII.

Die Faktorenstrukturen beim Groß- und Kleinschulamt sind nahezu spiegelbildlich:

- Diejenigen Merkmale, die beim Großschulamt mit hohen negativen Ladungen den Faktor 1 konstituieren, bilden beim Kleinschulamt den Faktor 2 mit hohen positiven Ladungen.
- Diejenigen Merkmale, die beim Großschulamt hoch (und positiv) auf dem Faktor 2 laden, sind beim Kleinschulamt mit negativen Ladungen auf Faktor 1 vertreten.

Eine inhaltliche Interpretation der Faktoren legt die Gegenüberstellung zweier Organisationstypen nahe: Einmal das Human Relations-Modell, das Faktor 1 beim Großschulamt und Faktor 2 beim Kleinschulamt repräsentiert und zum anderen das Bürokratie-Modell - allerdings in seinen negativen Aspekten (vgl. oben S. 82) -, das für die beiden anderen Faktoren steht. Die Ergebnisse belegen, vor allem auch unter Berücksichtigung der Soll-Werte für das bayerische Volksschulsystem insgesamt (vgl. oben S. 1), daß die Schulräte dem Großschulamt eher negativ gegenüberstehen. Für ihre stark individuumbezogene Grundeinstellung sind formalisierte Interaktionen ein Widerspruch, die auch nicht ihrer Eigenerwartung als Pädagogen entsprechen. Als Indikator für diese stark personalisierte Einstellung zum Schulsystem läßt sich auch die Antwortreaktion auf das folgende Statement anführen:

"In Mammutschulen, wie sie z.B. Gesamtschulen darstellen, verkümmern zwei unerläßliche Voraussetzungen, nämlich das persönliche Lehrer-Schüler-Verhältnis und der Kontakt mit den Eltern."

Die relativ hohe Zustimmung der Schulräte ($\bar{X} = 2,58$) belegt das "Organisationsdilemma", das Schulräte bei größeren Organisationen empfinden. Dieses Unbehagen an einem nicht überschaubaren Kooperationszusammenhang, in dem das Organisationsmitglied zur Anonymität verurteilt ist, wird durch die Antworten auf das folgende Statement noch unterstrichen:

"Je größer die Organisationen sind, desto mehr wird der Einzelne zur Nummer und verliert an Individualität."

Die Schulräte stimmen dieser Aussage stark zu ($\bar{X} = 2,29$). Dadurch werden die negativen Einstellungen zum Großschulamt bestätigt: Eine Vergrößerung des Schulamtes führt nach Ansicht der Schulräte zwangsläufig zu einem Verlust an Individualität und zu einer noch stärkeren Belastung durch verwaltungstechnische Aufgaben, so daß die pädagogischen Elemente der Berufstätigkeit noch weiter in den Hintergrund gedrängt werden.

Selbstverständlich bietet die Zusammenlegung von Aufsichtsbezirken die Möglichkeit zu einer größeren Spezialisierung und Differenzierung. Die Tatsache der Spitzenbelastungen (z.B. durch Lehramtsprüfungen) bleibt jedoch erhalten bzw. wird dadurch sogar noch erhöht. So kommt auch BESSOTH (1974, 185) zu folgender Beurteilung des Großschulamtes: "Aus zusammengesetzten Einzelgängern wird nicht ohne weiteres ein Team. Das ist manchmal eine Erklärung. Eine andere lautet: Obwohl in einzelnen Fällen auf dem Papier eine Arbeitsteilung vereinbart worden war, wurde sie in der Praxis nicht praktiziert, denn die zugewiesenen Aufgabenbereiche sind zusätzlich zu den unveränderten alten Belastungen wahrzunehmen." Daraus ergibt sich die Konsequenz, daß die Schulräte ihre Probleme durch diese organisatorische Veränderung nicht als beseitigt ansehen. Aus dieser negativen Einstellung zum Großschulamt auf eine geringe Innovationsbereitschaft zu schließen, wäre jedoch eine Überinterpretation, da auch andere Gruppen in der Schulverwaltung dieser Organisationsform durchaus skeptisch gegenüberstehen (vgl. BESSOTH 1974, 185 f).

4.1.2.3 Zusammenfassung

Es zeigt sich, daß neben zahlreichen interindividuellen Konflikten zwischen Schulrat und Junglehrer auch erhebliche intraindividuelle Konflikte bestehen. Insbesondere die Konfliktdimension zwischen Pädagogik und Verwaltung birgt für den Schulrat eine erhebliche Belastung: Obwohl sich der Schulaufsichtsbeamte in seinem Selbstverständnis zunächst einmal als Pädagoge sieht - hier spielt die fachliche Ausbildung, aber auch eine starke Bindung an die geistes-

wissenschaftliche Pädagogik eine Rolle -, ist sein Verhaltensspielraum aufgrund bestehender Gesetze und Verordnungen so stark auf Verwaltungsfunktionen eingeengt, daß dieser Tätigkeitsbereich als dominant zu bezeichnen ist. Diese Diskrepanz zwischen Eigenerwartungen und tatsächlichem Aufgabenschwerpunkt ist nicht nur auf den bisherigen Ausbildungs- und Berufsverlauf zurückzuführen, sondern beruht auch auf einer stärkeren Betonung pädagogisch-beratender Tätigkeiten durch die Schulräte.

Die Eigenerwartungen der Schulräte entsprechen voll und ganz den Fremderwartungen der Junglehrer in bezug auf die Dimension "Beratung" versus "Beurteilung". Aufgrund der strukturellen Gegebenheiten (schriftliche Fixierung von Entscheidungskompetenzen, hoher Formalisierungsgrad) muß sich der Schulrat jedoch stärker zum beurteilenden Bereich orientieren: In der Berufsposition des Schulrates ist damit bereits der Konflikt institutionalisiert.

Die Veränderungswünsche der Schulräte, ausgedrückt durch die Diskrepanzen in der Beurteilung der Realitäten und des "idealen" Volksschulsystems, deuten durchaus auf eine vorhandene Innovationsbereitschaft hin. Bei Junglehrern und PH-Studenten sind diese Veränderungswünsche jedoch stärker ausgeprägt. Die Einstellungen der Schulräte zu einer konkreten Neuerung, dem Großschulamt, sind dagegen überwiegend negativ: Die individualistische Grundhaltung der Schulräte läßt sich nicht mit einer Großorganisation vereinbaren, der die "pathologischen" Merkmale des Bürokratiemodells zugeschrieben werden. Die Schulräte präferieren dagegen eindeutig als Organisationsform des Schulamtes das Human Relations-Modell, das ihren stark personalisierten Vorstellungen von einer reibungslosen Interaktion mit den Untergebenen eher entspricht.

4.2 Einstellungen zur Arbeitssituation des Schulrates

Nach der Feststellung, daß sich Konflikte als konstitutive Elemente der Berufsposition des Schulrates erweisen, bzw. daß der Konflikt in dieser Berufsposition ex ante institutionalisiert ist, ist zu fragen, wie sich diese Phänomene auf die Einstellungen der Schulräte zu ihrer Arbeitssituation auswirken. Zur Messung dieser Einstellungen wurde auf Skalen zurückgegriffen, die bereits in anderen Untersuchungen benutzt wurden. Im einzelnen handelt es sich um die Konservatismusskala von Mc CLOSKEY (1958), um den "Job-related tension index" von KAHN et al. (1964; vgl. dazu auch BLASCHKE 1972) und die Zufriedenheitsskala von GROSS et al. (1958).

4.2.1 Die Variable pädagogischer Konservatismus

Die ursprüngliche Fassung der Konservatismusskala wurde geringfügig verändert (vgl. ANHANG 1, XV f). Zieldimension dieser Skala war das Persönlichkeitsmerkmal "Konservatismus", wobei versucht wurde, zwischen "allgemeinen" und "pädagogischem" Konservatismus zu differenzieren, um den Bezug zur Arbeitssituation herstellen zu können.

Bei der Analyse der Ergebnisse zeigte es sich jedoch, daß diese Trennung nicht aufrechterhalten werden konnte, da Items beider Dimensionen auf demselben Faktor laden. Zusätzlich ergaben sich Probleme bei der Interpretation der Faktoren. Für eine einfaktorielle Lösung war die erklärte Varianz mit 33,1 v.H. zu gering. Darüber hinaus wurde bei der gruppenspezifischen Auswertung festgestellt, daß von den 22 Items lediglich sechs zwischen Schulräten und Junglehrern diskriminierten (vgl. Tabelle 4.7).

Besonders ins Auge fallen die Unterschiede bei den Items Nr. 5 und Nr. 10, die Aussagen zur Religiosität beinhalten. Die zustimmenden Antworten der Schulräte und die ablehnenden Antworten der Junglehrer bestätigen die divergierenden Einstellungen, die bereits für das Merkmal "religiös" beim idealen Lehrer festgestellt wurden (vgl. oben Gliederungspunkt 4.1.1.3). Es wird deutlich,

Tabelle 4.7: Durchschnittliche Antwortreaktionen der Schulräte, Junglehrer und PH-Studenten auf die Items der Konservatismusskala

Items	Schulräte $\bar{x}$	Junglehrer $\bar{x}$	PH-Studenten $\bar{x}$
1. Ich ziehe den Praktiker jederzeit dem Theoretiker vor.	2.19	2.29	2.11
2. Wenn man damit beginnt, die Dinge sehr stark zu verändern, macht man sie gewöhnlich schlechter.	<u>2.48</u>	<u>2.93</u>	2.92
3. Der private Wohlstand sollte heute gegenüber den öffentlichen Investitionen zurückstehen.	2.17	2.32	2.39
4. Disziplin ist ein unabdingbares Element jeder Unterrichtsplanung.	1.89	1.93	2.32
5. Wenn unsere Gesellschaft überleben will, muß es eine Zuwendung zur Religion geben.	<u>1.91</u>	<u>2.87</u>	<u>3.10</u>
6. Es ist pädagogisch ohne Effektivität, ernste soziale Probleme mit Neuntklässern zu diskutieren.	3.42	3.51	3.47
7. Wenn etwas erst nach längerem Zeitraum entsteht, steckt meist viel Weisheit und Klugheit im Ergebnis.	<u>2.34</u>	<u>3.13</u>	3.02
8. Was unser Land heute mehr als Gesetze und Programme braucht, sind einige mutige Politiker, denen man vertrauen kann.	2.26	2.52	2.26
9. Lehrer sollten Schüler zum Studium und zur Kritik am eigenen und an anderen Wirtschaftssystemen ermuntern.	1.80	1.62	1.70
10. Es ist richtig und nötig, daß die religiöse Unterweisung in den Volksschulen Pflicht ist.	<u>1.97</u>	<u>3.04</u>	<u>3.08</u>
11. Es gibt an unseren Universitäten zu viele Professoren, die in ihren politischen und sozialen Einstellungen radikal sind.	<u>2.31</u>	<u>3.04</u>	2.91
12. Es ist besser, bei dem zu bleiben, was man hat, als neue Dinge zu erproben, über die man nicht wirklich Bescheid weiß.	<u>2.76</u>	<u>3.29</u>	3.30
13. Kompromisse mit politischen Gegnern sind gefährlich, weil das zum Verrat der eigenen Sache führen kann.	3.03	3.06	3.14

Fortsetzung von Tabelle 4.7

Items	Schulräte $\bar{x}$	Junglehrer $\bar{x}$	PH-Studenten $\bar{x}$
14. Wir müssen die Arbeit unserer Väter respektieren und dürfen nicht glauben, wir wüßten alles besser.	2.10	2.61	2.63
15. Kinder sollten mehr Aufsicht und Disziplinierung erfahren als dies gewöhnlich der Fall ist.	2.26	2.58	3.07
16. Wissenschaft und Gesellschaft wären besser dran, wenn die Wissenschaftler nicht an der Politik teilnähmen.	2.93	3.22	3.07
17. Man sollte Kindern bei Lernprozessen mehr Freiheit gewähren als dies bisher der Fall ist.	1.97	1.91	1.77
18. Die überlieferten Normen und Werte unserer Kultur sollten nicht ohne Kritik übernommen werden.	1.87	1.57	1.50
19. Sofortiger Gehorsam ist nicht immer wünschenswert.	1.92	1.64	1.64
20. Ich möchte wissen, daß etwas wirklich klappt, bevor ich bereit bin, mich dafür einzusetzen.	2.51	2.54	2.60
21. Von der ersten Klasse an müssen sich die Lehrer bei der Unterrichtung der Kinder nach dem Leistungsstand des einzelnen richten.	1.78	1.88	1.89
22. Weisheit erreicht ein Mensch erst in späteren Lebensjahren.	2.39	2.86	2.84
Reliabilitätskoeffizient (CRONBACHs α)	.71	.74	.66
Validitätskoeffizient (erklärte Varianz im 1-Faktorenmodell)	33.1 %	31.3 %	25.2 %

(1 = ich stimme stark zu 4 = ich lehne stark ab).

- Anmerkungen:
1. Signifikante Unterschiede zwischen allen drei Gruppen bestehen nur bei den Items Nr. 5 und 10 (die Mittelwerte sind durchgehend unterstrichen; $p < .01$).
 2. Signifikante Unterschiede zwischen Schulräten und Junglehrern bestehen bei den Item Nr. 2, 7, 11, 12 (die Mittelwerte sind gebrochen unterstrichen; $p < .05$).
 3. Zwischen Junglehrern und PH-Studenten bestehen keine signifikanten Unterschiede.

daß die Schulräte eine wesentlich stärkere religiöse Bindung aufweisen als Junglehrer, bei denen der Begriff "Religion" meist nur negative Assoziationen hervorruft. Die Unterschiede in den Items Nr. 2, 7, 11 und 12 deuten daraufhin, daß Junglehrer gegenüber Reformbemühungen aufgeschlossener sind als Schulräte. Es handelt sich jedoch nur um einen graduellen Unterschied, aus dem nicht geschlossen werden kann, daß Schulräte gegen Reformen eingestellt sind: Die Mittelwerte in den Antwortreaktionen der Schulräte auf diese Items liegen im indifferenten Bereich (ca. 2, 5), so daß keine negativen Einstellungen gegenüber Neuerungen zu konstatieren sind.

Die Tatsache, daß nur sechs Items signifikant unterschiedlich von Junglehrern und Schulräten beantwortet werden, läßt zwei Erklärungsmöglichkeiten offen:

- 1) Schulräte und Junglehrer liegen auf einem Kontinuum mit den Extrempunkten hoher Konservatismus und niedriger bzw. kein Konservatismus sehr dicht zusammen. Beide Gruppen sind eher in dem Bereich des Kontinuums zu lokalisieren, der niedrige Konservatismuswerte aufweist.
- 2) Das Meßinstrument, das nach Mc CLOSKEY die Zieldimension Konservatismus trifft, ist kulturspezifisch, d.h. durch seine Anwendung in der vorliegenden Untersuchung verliert es die Treffgenauigkeit, die es in den Vereinigten Staaten noch besaß, da dort den in den Items verwendeten Begriffen z.B. andere Bedeutungsinhalte zugeordnet werden

Obwohl vieles für die zweite Erklärungsmöglichkeit spricht (z.B. der niedrige Validitätskoeffizient von .33), ist auch nicht ausgeschlossen, daß die Schulräte und Junglehrer nur niedrige Konservatismuswerte haben. Die Bejahung der Kritik (vgl. Items Nr. 9 und 18) bzw. eines demokratischen Erziehungsstils (vgl. Items Nr. 17, 19) sind Indikatoren dafür, daß die Schulräte weit weniger "konservativ" sind, als es von Lehrern oder sonstigen Betroffenen für möglich erachtet wird. Damit würde sich auch der Ein-

druck, bei der Schulverwaltung handle es sich um eine typische, verkrustete und rigide Bürokratie, als ein Vorurteil erweisen.

4.2.2 Die Variable Belastungen

Auch hier wurde die ursprüngliche Skala von KAHN et al. nur geringfügig geändert, um zum einen eine Vergleichsmöglichkeit mit BLASCHKE (1972) und den von ihm untersuchten Führungskräften in der Wirtschaft zu haben, und um andererseits einige Besonderheiten der Berufsposition "Schulrat" zu berücksichtigen (vgl. ANHANG 1, XXIV f).

Die Ergebnisse der Schulrätebefragung zeigen besondere Belastungen durch das quantitative Ausmaß der Arbeit: Der Schulrat sieht sich mit so viel Arbeit konfrontiert, daß er seine Gesundheit sowie sein Privat- und Familienleben beeinträchtigt sieht; auch die Qualität seiner Tätigkeit sieht er gefährdet (vgl. die Mittelwerte der Items Nr. 13, 1, 8, 14 in Tabelle 4.8). Zusammen mit dem Item Nr. 18 konstituieren diese Items den Faktor 2, der analog zu BLASCHKE als Faktor der Arbeitsbelastung interpretiert wird.

Faktor 1 läßt die Items Nr. 7 (Kaum mehr Möglichkeiten des Aufstiegs und Vorwärtsskommens zu sehen), 19 (Das Gefühl, daß mein Vorwärtsskommen nicht so ist, wie es sein könnte oder sollte) und 17 (Die Vorstellung, daß ein anderer die Position bekommen könnte, für die eigentlich ich als nächster in Frage käme). Für die Schulräte stellt die "Karriere" keine Belastung dar, wie an den niedrigen Mittelwerten dieser Items abzulesen ist, sondern für sie ist das Vorwärtsskommen bereits abgeschlossen. Dieser Faktor 1 wird daher als Karrierebewußtsein eingestuft.

Faktor 3 wird durch folgende Items konstituiert: 12 (Die Tatsache, daß pädagogische Entscheidungen von Nichtfachleuten getroffen werden), 16 (Das Gefühl, daß ich bestimmte Dinge wider besseres Wissen tun muß), 4 (Im Unklaren darüber zu sein, welches die genauen

Befugnisse meiner Position sind), 3 (Das Gefühl, in meiner Position zu wenig Einfluß zu haben, um die übertragenen Aufgaben erfüllen zu können) und 10 (Die Tatsache, daß ich Informationen nicht bekomme, die ich für meine Arbeit brauche). In den Aussagen dieses Faktors ist eine gewisse Verunsicherung des Schulrates über seine Berufsposition festzustellen, die auch zu hohen Belastungen führt (insbesondere Items Nr. 3 und 12). Dieses Unbehagen, auch etwas gegen den eigenen Willen tun zu müssen, beruht auf zu gering erachteten eigenen Befugnissen und zu starkem Einfluß anderer Personen. Faktor 3 wird daher als "Rollendruck" bezeichnet.

Die Items Nr. 6 (Nicht zu wissen, was meine Mitarbeiter und Kollegen von mir erwarten), 2 (Dinge entscheiden zu müssen, welche Leute unangenehm berühren, die ich persönlich kenne), 20 (Die Tatsache, daß der allgemein festzustellende Autoritätsschwund auch nicht vor dem Amt des Schulrates haltmacht) und 11 (Das Gefühl, mit Leuten zusammenzuarbeiten, die einen nicht mögen und akzeptieren) laden sehr hoch auf Faktor 4. Da hier das direkte soziale Umfeld des Schulrates angesprochen wird, in dem es zu Interaktionen mit Kollegen und Untergebenen kommt, und da immer ein destabilisierender Bezug angesprochen wird, läßt sich dieser Faktor als "Unsicherheit in den persönlichen Beziehungen" zu Kollegen und Untergebenen interpretieren.

Faktor 5 schließlich läßt hoch auf den Items Nr. 5 (Das Gefühl, daß ich es nicht allen Leuten, die über mir stehen, recht machen kann), 15 (Das Gefühl, die Entscheidungen und Maßnahmen meiner Vorgesetzten, die mich betreffen, nicht beeinflussen zu können) und 9 (Nicht zu wissen, was mein Vorgesetzter von mir denkt und wie er meine Arbeit bewertet). Da bei allen Items die Beziehungen zu Vorgesetzten angesprochen werden, wird dieser Faktor als "Verhältnis zum Vorgesetzten" identifiziert.

In einem Vergleich zwischen den Schulräten und den Führungskräften der Wirtschaft (vgl. BLASCHKE 1972, 9 ff) in bezug auf Belastungen in der Arbeitssituation, lassen sich folgende Feststellungen treffen (vgl. dazu Tabelle A. 5):

- Der Faktor 1 bei den Schulräten ("Karrierebewußtsein") ist nach den Items identisch mit dem Faktor IV "Karriereangst" bei den Führungskräften der Wirtschaft. Da bei den Schulräten kaum von "Angst" in bezug auf ihr weiteres Vorwärtskommen gesprochen werden kann, wurde eine andere Benennung gewählt. Hohe Faktorenwerte auf diesem Faktor 1 deuten auf ein stark ausgeprägtes, niedrige Faktorenwerte dagegen auf ein schwach ausgeprägtes Karrierebewußtsein hin.
- Faktor 2 ("Arbeitsbelastung") ist ebenfalls als Faktor II bei den Führungskräften in der Wirtschaft festzustellen, wo auch dieselbe Interpretation vorgeschlagen wird. Item Nr. 14 unterstützt die Auffassung von BLASCHKE, daß hier die Pole geringe Arbeitsbelastung versus Arbeitsüberlastung vorliegen. Item Nr. 18 scheint hier fehl am Platze zu sein, doch zeigt die fast ebenso hohe Ladung bei Faktor 1 bei den Schulräten, daß dieses Item in mehreren Dimensionen mißt.
- Faktor 3 ("Rollendruck") wäre noch am ehesten mit dem Faktor "Statusunsicherheit" bei den Führungskräften in der Wirtschaft zu vergleichen. In Verbindung mit den zusätzlichen Items Nr. 12 und 16 läßt sich bei den Schulräten ein Element des "Ausgeliefertsein" feststellen, das durch "übermächtige" Erwartungen an den Positionsinhaber "Schulrat" erzeugt wird.
- Faktor 4 der Schulräte läßt sich zwar nicht eindeutig einem entsprechenden Faktor zuordnen. Da jedoch gewisse Übereinstimmungen mit dem Faktor "Unsicherheit in den persönlichen Beziehungen" bei BLASCHKE zu verzeichnen sind, wurde dieselbe Interpretation übernommen.
- Faktor 5 der Schulräte beinhaltet die Beziehungen zu den Vorgesetzten. Hier läßt bei den Führungskräften der Wirtschaft lediglich Item Nr. 5 ebenfalls auf Faktor V, die beiden anderen Items dagegen auf dem Faktor "Statusunsicherheit". Nun ist plausibel, daß

das Verhältnis zum Vorgesetzten einen wesentlichen Beitrag zur Statussicherheit bzw. -unsicherheit beitragen kann. Allerdings ließe sich dieser Unterschied in der Faktorenstruktur auch darauf zurückführen, daß die Beziehung zum Vorgesetzten in der Schulverwaltung einen anderen Charakter aufweist wie in einem Wirtschaftsunternehmen.

Die eben herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten bzw. Unterscheidungen treffen zu einem großen Teil auch für den Vergleich zwischen Schulräten und Junglehrern zu (vgl. Tabelle A.6). Daraus ist zu ersehen, daß die Belastungen in der Arbeitssituation bei Junglehrern und Führungskräften der Wirtschaft ähnlicher erlebt werden als bei Schulräten und Junglehrern.

Bei der Analyse der Belastungen innerhalb der Gruppe der Schulräte ergeben sich einige interessante Differenzierungsmöglichkeiten (vgl. dazu die Tabellen A.7 bis A.12, ANHANG 2, XLIII f). Es zeigen sich teilweise erhebliche Unterschiede bei den Variablen Alter, Dienstalter, Konfession, Zahl der betreuten Lehrer und Zahl der abgenommenen Lehramtsprüfungen sowie Wahlverhalten. Im einzelnen lassen sich folgende Aussagen treffen:

- Bei jüngeren Schulräten (unter 53 Jahren) ist das Karrierebewußtsein (Faktor 1) im geringsten ausgeprägt. Ältere Schulräte (über 58 Jahre) sind - **vermutlich aus gesundheitlichen Gründen** - besonders stark von Arbeitsüberlastung betroffen (Faktor 2). Beim Faktor 3 (Rollendruck) sind die geringsten Unterschiede zwischen den Altersgruppen festzustellen, jüngere Schulräte sind dieser Belastung am stärksten ausgesetzt. Ältere Schulräte fühlen eine besonders große Unsicherheit in den persönlichen Beziehungen zu Kollegen und Untergebenen (Faktor 4), ihr Verhältnis zu Vorgesetzten (Faktor 5) ist dagegen weniger belastet (vgl. dazu Abbildung 4.5 und Tabelle A.7).
- Beim Merkmal "Dienstalter" bestätigen sich diese Tendenzen, teilweise ergeben sich sogar stärkere Diskrepanzen zwischen den einzelnen Dienstaltersgruppen (vgl. Abbildung 4.6 und Tabelle A.8).

- 162 -
Abb. 4.5: Durchschnittliche Faktorenwerte der Belastungsfaktoren nach dem Merkmal Alter.

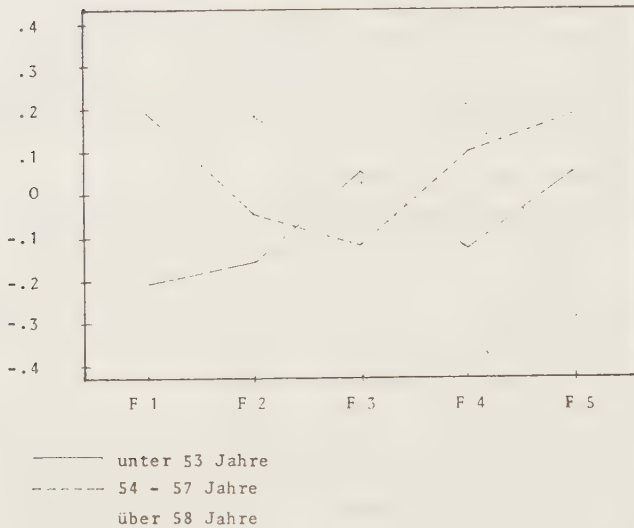
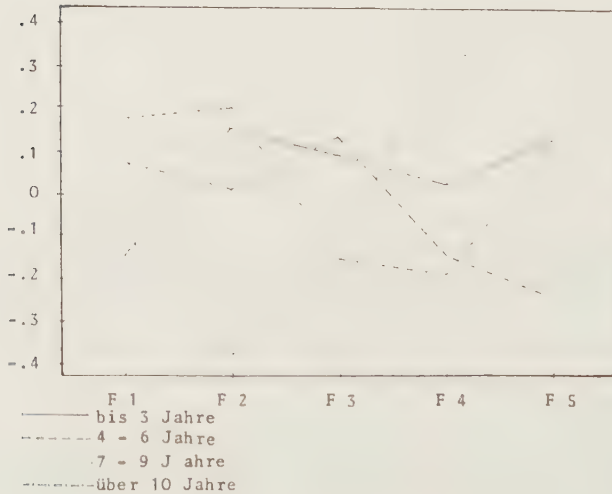


Abb.4.6: Durchschnittliche Faktorenwerte der Belastungsfaktoren nach dem Merkmal Dienstalster.



- Das Merkmal "Konfession" diskriminiert besonders bei Faktor 2 und Faktor 4 (vgl. Tabelle A.9): Protestantische Schulleiter fühlen sich stärker von Arbeitsüberlastung betroffen wie ihre katholischen Kollegen. Beim Faktor 4 (Unsicherheit in den persönlichen Beziehungen) sind dagegen die katholischen Schulleiter stärker belastet.
- Die Faktoren "Arbeitsbelastung" und "Unsicherheit in den persönlichen Beziehungen" spielen auch bei der Zahl der betreuten Lehrer und der abgenommenen Lehramtsprüfungen eine Rolle.
Bei beiden Variablen ergibt sich ein positiver Zusammenhang zur Arbeitsbelastung, d.h. je größer die Kontrollspanne für den einzelnen Schulleiter ist- operationalisiert durch die Zahl der betreuten Lehrer und der Lehramtsprüfungen -, desto höher wird auch die Arbeitsüberlastung befunden. Beim Faktor 4 (Unsicherheit in den persönlichen Beziehungen) zeigt sich jedoch ein unterschiedliches Bild: Je größer die Zahl der betreuten Lehrer ist, desto geringer ist die Unsicherheit in den persönlichen Beziehungen. Umgekehrt wird die Unsicherheit in den persönlichen Beziehungen als stärker empfunden, je größer die Zahl der abgenommenen Lehramtsprüfungen ist (vgl. Tabellen A.10 und A.11).
- In bezug auf das Wahlverhalten sind potentielle SPD- bzw. FDP-Wähler stärker von Arbeitsüberlastung betroffen als CSU-Wähler. Die Unsicherheit in den persönlichen Beziehungen bei CSU-Wählern ist ebenfalls geringer als bei SPD- und FDP-Wählern (vgl. Tabelle A.12).

Die festgestellten Belastungen in der Arbeitssituation der Schulleiter zeigen, daß die zahlreichen Konflikte in der Berufsposition des Schulaufsichtsbeamten durchaus als "belastend" perzipiert werden. Insbesondere die "Überbelastung" durch routinemäßige Tätigkeiten wird als störend empfunden.

Nach der Erörterung von Konflikten und Belastungen erscheint es fast überflüssig, nach der Arbeitszufriedenheit der Schulleiter zu fragen. Da dieser Variablen aufgrund der bisherigen Ergebnisse eine zentrale Bedeutung zukommt, wird im folgenden Abschnitt detaillierter auf spezifische Probleme des theoretischen Hintergrundes und der Transformation auf die empirische Ebene eingegangen.

4.2.3. Die Variable Arbeitszufriedenheit

4.2.3.1. Theoretische und methodische Überlegungen zum Konzept Arbeitszufriedenheit

Das Konzept der Zufriedenheit am Arbeitsplatz hat seine zentrale Bedeutung nicht erst durch die jetzige sozialpolitische Diskussion um die Humanisierung der Arbeit gewonnen, sondern spielt spätestens seit dem Beginn der Human Relation-Bewegung (vgl. oben S. 32) eine wichtige Rolle in den Überlegungen der am Arbeitsprozeß Beteiligten. Gleichgültig, ob die Arbeitszufriedenheit als unabhängige Variable und damit z.B. als Determinante der Produktivität¹⁾ gesehen wurde, oder ob sie sich als Folge eines bestimmten Führungsstils²⁾ ergeben sollte, immer stehen dabei - explizit oder zumindest implizit - spezifische theoretische Annahmen im Hintergrund. So differenziert NEUBERGER (1974a) allein unter motivationalem Aspekt zwischen

- bedürfnisorientierten
- anreizorientierten
- kognitiven
- humanistischen

Ansätzen zur theoretischen Analyse des Konzepts Arbeitszufriedenheit. Trotz seiner umfangreichen, systematischen Darstellung kommt er zu dem Resümee "..., daß es sich bei den verschiedenen Definitionen (der Arbeitszufriedenheit, d. Verf.) nicht um leicht voneinander abweichende Operationalisierungen des gleichen Konzepts handelt, sondern daß sich unterschied-

1) Es wird in diesem Zusammenhang allerdings bereits vom "Produktivitäts-Mythos" gesprochen, da die bisherigen empirischen Ergebnisse aufgrund ihrer Widersprüchlichkeit lediglich den Schluß erlauben, daß zusätzliche intervenierende Variablen als Störfaktoren auftreten (vgl. ZEPF 1972, 57).

2) Auch hier sind Variablen der Persönlichkeitsstruktur in ihrer intervenierenden Wirkung zu berücksichtigen (vgl. VROOM 1967, 417 f; RONAN 1970).

liche theoretische Ausgangspunkte und Konsequenzen hinter oberflächlich vielleicht ähnlichen Konkretisierungen verbergen. Je größer beispielsweise die Zufriedenheit 'Bedürfnis', desto geringer die Aktivität, je größer die Zufriedenheit 'Anreiz' oder die Zufriedenheit 'Selbstverwirklichung', desto größer die Aktivität; je größer die Zufriedenheit 'kognitive Konsistenz', desto geringer die Handlungsbereitschaft!" (NEUBERGER 1974a, 177 f.). Als logische Folgerung wird daher eine weitere Verfeinerung des methodischen Instrumentariums zur Messung der Arbeitszufriedenheit abgelehnt, vielmehr wird der Einbau des Konzepts in Hypothesen zu Bedingungen und Wirkungen der Arbeitszufriedenheit gefordert.¹⁾

Vor der Einbindung in theoretische Zusammenhänge sind jedoch einige grundlegende Fragen zu klären, deren Bedeutung sowohl für theoretische als auch methodische Überlegungen nicht zu unterschätzen ist:

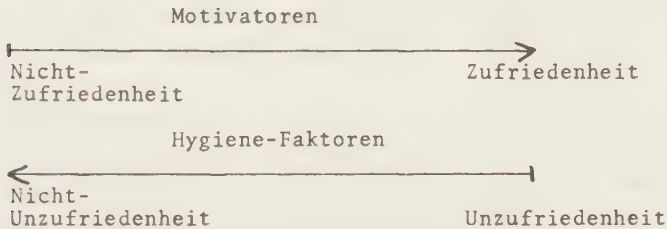
1. Besteht eine Relation zwischen einer allgemeinen Lebenszufriedenheit und der Arbeitszufriedenheit (vgl. FISCHER und LÜCK 1972, 70 f.)? Wenn ja, ist die Richtung dieser Beziehung eindeutig zu bestimmen, d.h. bewirkt eine hohe Arbeitszufriedenheit auch eine hohe allgemeine Lebenszufriedenheit (oder vice versa)? Trotz eines statistisch signifikanten Zusammenhangs in mehreren empirischen Untersuchungen (vgl. HULIN und SMITH 1967; HULIN 1969; IRIS und BARRET 1972; BUNZ et al. 1974) wendet sich NEUBERGER (1974a, 155 f.) hauptsächlich aus methodischen Gründen gegen eine enge Beziehung zwischen allgemeiner Lebenszufriedenheit und Arbeitszufriedenheit.

1) Vor einem falschen Empirizismus warnt auch LOCKE (1969, 334): "The first question a scientific investigator must ask is not 'How can I measure it?' but rather 'What is it?'"

2. In welchem Maße beeinflusst der Faktor der sozialen Wünschbarkeit (vgl. HOLM 1974a; FISCHER und LÜCK 1972, 69 f) die Antworten der befragten Personen zur Arbeitszufriedenheit? Da in fast allen empirischen Untersuchungen eine große Mehrheit der Befragten mit Zufriedenheit über ihre Arbeit berichten - trotz zum Teil ungünstiger Arbeitsbedingungen -, erscheint die Hypothese berechtigt, daß ein Großteil der Aussagen zur eigenen Arbeitszufriedenheit positiv verzerrt sind. Als Erklärung dafür bietet sich die starke Personalisierung des beruflichen Erfolgs bzw. Versagens an, d.h. negative Stellungnahmen zur eigenen Arbeitszufriedenheit werden als Indiz für fehlende Fähigkeiten angesehen. Einen weiteren Erklärungsansatz könnte auch die durch die berufliche Sozialisation bewirkte Anpassung an die konkrete Arbeitssituation darstellen.
3. Ist die Variable Arbeitszufriedenheit eindimensional, d.h. gibt es einen Faktor der "Gesamtzufriedenheit" (vgl. LOCKE 1969, 330)? Analog zur Diskussion um einen allgemeinen Intelligenzfaktor beschäftigten sich mehrere theoretische Analysen und empirische Untersuchungen mit dem Problem, daß einzelne Komponenten der Arbeitszufriedenheit untereinander signifikant korrelieren (vgl. z.B. WHERRY 1958; TWERY et al. 1958; WOOD und LEBOLD 1970; PAYNE 1970; ROBERTS et al. 1971; WERNIMONT 1972; ARGYLE 1972; NEUBERGER 1974a; BUNZ et al. 1974). Unter diesem Aspekt ist auch die extensive Beschäftigung in der Literatur mit dem Für und Wider zur Zwei-Faktoren-Theorie (vgl. HERZBERG et al. 1959; HERZBERG 1966) zu sehen, die eigentlich eine Bestätigung der eindimensionalen Sichtweise der "Zufriedenheit" darstellt (vgl. dazu die Darstellung auf der nächsten Seite).

Mit Hilfe der Methode der "kritischen Ereignisse" wurden von HERZBERG et al. (1959) Informationen darüber gesammelt, wann sich Menschen "außergewöhnlich unzufrieden" bzw. "zufrieden" fühlten. Dabei wurden zwei Dimensionen festgestellt, nämlich die "Motivatoren" (ursprünglich 'satisfier', z.B. Leistungserfolg, Anerkennung, Aufstieg, Arbeitsinhalt und Entfaltung) und die "Hygiene-Faktoren" (ursprünglich 'dis-

satisfier', z.B. soziale Beziehungen mit Vorgesetzten, Kollegen und Untergebenen, Einkommen). Nach dieser Theorie können die Hygiene-Faktoren lediglich Unzufriedenheit verhindern, sie können aber nie Zufriedenheit sichern. Andererseits führt das Nichtvorhandensein der Motivatoren nicht zu Unzufriedenheit, sondern nur zur Nicht-Zufriedenheit. Dieser Zusammenhang wird durch folgende Darstellung deutlich (vgl. NEUBERGER 1974a, 132 f):



Diesem Zwei-Faktoren-Modell steht die eindimensionale (traditionelle) Auffassung der Zufriedenheit als bipolares Kontinuum gegenüber:



Gegen die Unabhängigkeit der Motivatoren- und Hygiene-Dimension lassen sich - neben den Einwänden gegen die von HERZBERG gewählte Methode der kritischen Ereignisse (vgl. DUNNETTE et al. 1967; HINTON 1968; SCHNEIDER und LOCKE 1971) - auch die Ergebnisse der Untersuchung von HULIN und SMITH (1967) anführen, in der Hygienefaktoren (z.B. Einkommen) auch mit der Dimension Zufriedenheit korrelierten: "No evidence was found which support the argument that satisfaction and dissatisfaction are qualitatively different." (HULIN und SMITH 1967, 401). Auch die Untersuchungen von BURKE (1966), EWEN et al. (1966) und DUNNETTE et al. (1967) falsifizieren die Zwei-Faktoren-Theorie, während andere Replikationsstudien sie bestätigen (vgl. z.B. HINRICHS 1968; PAYNE 1970). Es zeigt sich jedoch, daß die widersprüchlichen Ergebnisse häufig auf unterschiedliche methodische Instrumentarien zurückzuführen sind (vgl. BOCKMAN 1971; ARGYLE 1972, 242 f) und daß auch diskrepante theoretische Annahmen zugrunde liegen (vgl. KING 1970 und dessen empirische Überprüfung bei WATERS und WATERS 1972).

Eine abschließende Stellungnahme erscheint zum gegenwärtigen Zeitpunkt verfrüht, denn nach NEUBERGER (1974a, 139) darf die "verlockende Praktikabilität" der Motivator-Hygiene Theorie nicht darüber hinwegtäuschen "..., daß ihre empirische Bewährung mangelhaft und einseitig ist." In diesem

Abb. 4.7 : Dimensionen der Arbeitszufriedenheit in verschiedenen Untersuchungen (geordnet nach ihrer Häufigkeit)

[illegible]

Quelle: NEUBERGER 1974a, 163 (mit Ergänzungen durch d. Verf.)

Zusammenhang weist er auch daraufhin, daß eine versuchsweise Integration von einfaktorieller und zweifaktorieller Betrachtung der Arbeitszufriedenheit (vgl. z.B. SOLIMAN 1970) a priori zum Scheitern verurteilt ist. Das Problem einer Gesamtzufriedenheit ist dagegen leichter zu lösen, wenn nicht so sehr die Frage nach der Zahl der Dimensionen im Vordergrund steht, sondern wenn die Beziehungen zwischen den Dimensionen näher analysiert werden. Denn nur bei einer Existenz dieser Beziehungen kann von einer Gesamtzufriedenheit gesprochen werden. Nach NEUBERGER ist jedoch festzuhalten, daß die Korrelation zwischen den verschiedenen Zufriedenheitsaspekten mit .20 und .40 nicht übermäßig hoch ist: "Diese Korrelation ist gering genug, um die Einzelzufriedenheiten als getrennte 'Faktoren' zu behandeln und sie ist jedenfalls viel zu niedrig, als daß man es rechtfertigen könnte, die Antworten auf die einzelnen Fragen zu einem 'Gesamtwert' der Zufriedenheit zu addieren." (NEUBERGER 1974a, 166; vgl. auch ders. 1974b, 103). Trotzdem wird dadurch nicht ausgeschlossen, daß z.B. mit Hilfe der Faktorenanalyse eine (oder mehrere) Dimension(en) ermittelt wird (werden), die eine "Konzentration" der Aspekte ermöglicht.

4. Die Existenz einer "Gesamtzufriedenheit" am Arbeitsplatz schließt folglich das Vorhandensein von "Einzelzufriedenheiten" nicht aus. Damit ergibt sich das Problem, sowohl die Zahl als auch die Bedeutung der einzelnen Komponenten der Arbeitszufriedenheit zu bestimmen. Unter quantitativem Aspekt reicht dabei die Spannweite von den drei Dimensionen bei BUNZ et al. (1974, 57 f) bis hin zu den 45 Items einer Zufriedenheitsskala zur Messung möglicher Zufriedenheitsfaktoren bei Lehrpersonen (vgl. KLINE 1949, 83). Die qualitative Seite, d.h. die Gewichtung der einzelnen Komponenten der Zufriedenheit erscheint zwar einleuchtend, doch zeigen verschiedene empirische Untersuchungen, daß die Prognosefähigkeit der Meßinstrumente durch eine zusätzliche Bedeutungsgewichtung nicht verbessert werden konnte (vgl. NEUBERGER 1974a, 147 ff). Die Studie von PAYNE (1970) weist vielmehr darauf hin, daß die zugemessene Bedeutung mit in das Zufriedenheits-"urteil" einfließt.

5. Da Arbeitszufriedenheit im allgemeinen nicht als Verhalten sondern als hypothetisches Konstrukt zur Erklärung von Verhalten verstanden wird (vgl. NEUBERGER 1974b, 142), stellt sich die Frage nach den sogenannten "Außenkriterien", mit deren Hilfe eine Validierung des Konstrukts Arbeitszufriedenheit vorgenommen werden kann (vgl. *ibid.*, 143; HOLM 1970b, 696ff). Am häufigsten wurden in bisherigen Untersuchungen die Verhaltensreaktionen Fluktuation, Absentismus, Beschwerden und Kündigung, aber auch Leistung als Außenkriterien herangezogen. Eine eindeutige Klärung der Beziehungen zwischen Arbeitszufriedenheit und diesen Kriterien ist jedoch aus folgenden Gründen noch nicht gelungen:

- Probleme bei der Messung der Kriterien, die auf begriffliche und/oder operationale Abgrenzungsschwierigkeiten (z.B. Fluktuation im Betrieb oder zwischen den Betrieben, mündliche oder schriftliche Form der Beschwerde etc.) zurückzuführen sind;
- es fehlen Längsschnittuntersuchungen, die über eine punktuelle Betrachtungsweise hinaus die zeitliche Dimension der Genese und Veränderung von Einstellungen und damit den prozessualen Charakter (z.B. der Sozialisationsbedingungen am Arbeitsplatz) berücksichtigen;
- die wirksame Kontrolle der intervenierenden Variablen, die eine Beziehung zwischen Arbeitszufriedenheit und den angeführten Außenkriterien als Störfaktoren beeinflussen, ist nach den bisherigen Untersuchungsdesigns nicht gewährleistet;
- der theoretische Zusammenhang zwischen der unabhängigen Variable Arbeitszufriedenheit und den Außenkriterien als postulierte abhängige Variablen ist nicht unbestritten; vielmehr wird die Variable Arbeitszufriedenheit häufig auch als intervenierende Variable herangezogen (vgl. ZEPF 1972, 49 f).

Als hauptsächlicher Einwand gegen die Verbindung des Konstrukts Arbeitszufriedenheit mit den erwähnten Außenkriterien auf der Verhaltensebene zeigt sich jedoch der in empirischen Untersuchungen als relativ gering festgestellte Zusammenhang zwischen der Einstellungs- und der Verhaltensdimension (vgl. FISHBEIN und AJZEN 1972). Obwohl MERTON (1959) schon lange zwischen Einstellungs- und Verhaltenskonformität differenziert, hat sich das "Konsistenzpostulat", d.h. die geforderte Deckungsgleichheit zwischen dem Verhalten einer Person und

der entsprechenden Einstellung (vgl. WARNER und DEFLEUR 1969, 153; BUNZ et al. 1974, 208), hartnäckig gehalten. Allgemein hat sich jedoch die Auffassung durchgesetzt, daß Einstellungen als Verhaltensdispositionen nur eine unter mehreren Determinanten des Verhaltens darstellen, und daß eine bestimmte Disposition während der Transformation in offenes Verhalten Veränderungen unterliegen kann (vgl. ESSER 1972, 196 ff). In einer detaillierten Diskussion um die Interdependenzen zwischen Verhaltens- und Einstellungskonformität kommt FREY (1972; 1974, 65 ff) daher zu dem Schluß, daß zwar eine wechselseitige Abhängigkeit von Einstellung und Verhalten keineswegs abgelehnt werden darf, daß aber die vollständige Kongruenz bzw. Kovarianz der beiden Dimensionen durch die Existenz unterschiedlicher Determinanten höchst unwahrscheinlich ist. Auch NEUBERGER (1974b, 176) weist darauf hin, daß die Äußerung einer Einstellung zwar genauso "wirklich und objektiv wie eine Handlung" ist, aber:

"Die Äußerung wird jedoch teilweise durch andere Einflüsse geformt als die Handlung, so daß eine Vorhersage der Handlung aufgrund der verbalen Äußerung mit vielen Unsicherheitsfaktoren behaftet ist. Aus dem Gesamtkomplex der 'Einstellung' (zur Arbeit) steht nur die Handlungskomponente mit Verhalten in engerer Beziehung, während die 'affektive' und die 'kognitive' Komponente, ..., nur indirekt mit Verhaltenskonsequenzen verbunden ist." (ibid.).

Als Folgerung aus dieser Argumentation erscheint es berechtigt, wenn nicht sogar erwünscht, zur Validierung der Variable Arbeitszufriedenheit ebenfalls ein Konstrukt als Außenkriterium heranzuziehen (vgl. HOLM 1970b). Ein solches Konstrukt könnte z.B. die hypothetische Wiederwahl des eigenen Berufs - häufig auch als "Berufsbindung" bezeichnet - darstellen, das in zahlreichen Untersuchungen als Indikator für die Arbeitszufriedenheit herangezogen wird (vgl. z.B. ROHDE 1968, 42; SCHNELLE 1968, 62; SPECHT und MAASBERG 1970, 66; KAUPEN und RASEHORN 1971, 83; LUBECKI 1972, 65; BUNZ et al. 1974, 230).

Nach der Diskussion der angesprochenen fünf Fragen, deren Lösung zum Teil nicht unumstritten ist, werden im folgenden Hypothesen vorgestellt, die das Konstrukt Arbeitszufriedenheit in Beziehung zu anderen Variablen setzen.

4.2.3.2 Der Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und anderen Variablen

Grundsätzlich läßt sich der Zusammenhang zwischen Arbeitszufriedenheit und anderen Variablen in drei Modellen darstellen:

- Arbeitszufriedenheit als unabhängige Variable, die als Determinante Verhaltens- und/oder Einstellungsreaktionen bedingt.
- Arbeitszufriedenheit als abhängige Variable, die durch das (graduell abgestufte) Vorhandensein bzw. Fehlen anderer Variablen bestimmt wird.
- Arbeitszufriedenheit als intervenierende Variable, was eine Kombination der Modelle 1 und 2 beinhaltet, da Arbeitszufriedenheit sowohl als abhängige wie auch als unabhängige Variable untersucht wird.

Schwerpunktmäßig sind den einzelnen Modellen Variablenkomplexe zuzuordnen, die sich wie folgt spezifizieren lassen:

1. Arbeitszufriedenheit determiniert Leistung (allgemein: job performance) und die Integration in die Arbeitsorganisation.
2. Persönlichkeitsvariable, strukturelle Variable sowie Konsensus und Konflikt bestimmen die Arbeitszufriedenheit.

Bei Punkt 1 ist dabei relativierend zu berücksichtigen, daß die Richtung der Beziehung zwischen Leistung und Arbeitszufriedenheit nicht eindeutig geklärt ist. Während ZEPF (1972) Arbeitszufriedenheit als unabhängige Variable einstuft, konstatieren SHERIDAN und SLOCUM (1975) eine relativ stabile Beziehung in Richtung performance $\longrightarrow$ satisfaction (vgl. auch die ausführliche Diskussion bei NEUBERGER 1974b, 168 ff). Beim

Variablenkomplex Integration erscheint die Gefahr von Tautologien nicht unproblematisch, da insbesondere die Frage nach der Zufriedenheit mit interpersonellen Kontakten häufig gleichzeitig als Indikator für den Integrationsgrad in die Arbeitsorganisation benutzt ^{wird} (vgl. BREMEN 1972, 43 f.).¹⁾ In bezug auf Punkt 2 ergeben sich Probleme, wenn die einzelnen Variablen der Persönlichkeit bzw. Organisationsstruktur identifiziert und konkretisiert werden sollen. Vor allem die Zahl der strukturellen Variablen ist kaum eingrenzbar, denn sie reicht von der Größe der Organisation, von der hierarchischen Stellung über den Führungsstil bis hin zu der konkreten Arbeitsplatzgestaltung mit den jeweils möglichen Differenzierungen (vgl. z.B. PORTER und LAWLER 1965; HERMAN und HULIN 1972; O'REILLY und ROBERTS 1975).

Zusätzlich zeigen bisherige Untersuchungen, daß die Beziehungen zwischen den Variablen nicht eindeutig geklärt sind. Während z.B. der Einfluß der Variablen Alter bzw. Dienstalter auf die Arbeitszufriedenheit sehr häufig vermutet wird, sinkt einmal mit zunehmendem Alter die Zufriedenheit (vgl. SCHNELLE 1968, 63 f; LUBECKI 1972, 69) und zum anderen sind die älteren Angehörigen einer Berufsgruppe zufriedener als die jüngeren (vgl. SCHMIDTCHEN 1973, 77; KRATZSCH et al. 1967, 60). Ähnliches gilt auch für die Variable "bürokratische Struktur", die sich nicht - wie meist hypothetisch angenommen - immer negativ auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt, sondern sie sogar

1) Auch GETZELS et al. (1968, 119) sprechen davon, daß ein Individuum bei einer "absoluten Kongruenz" von personalen Bedürfnisdispositionen und institutionellen Erwartungen "integriert" ist, und definieren ein paar Seiten weiter Zufriedenheit wie folgt: "In the present terms, satisfaction may be said to be a function of the congruence between individual needs and institutional expectations." (ibid., 130). Um die begriffliche Verwirrung noch zu vergrößern, ist eine Seite weiter zu lesen: "When the needs of the individual and the goals of the system are congruent, there is a feeling of identification with the system. When the needs of the individual and the expectations of the role-set are congruent, there is a feeling of satisfaction and belongingness in the system." (ibid., 131, Unterstreichungen im Original kursiv).

erhöht (vgl. MOELLER 1968; EDGAR und WARREN 1969). Zwar lassen sich diese widersprüchlichen Ergebnisse teilweise auf die Besonderheiten einzelner Berufsgruppen und auf spezifische Komponenten der Arbeitszufriedenheit (z.B. Einkommenszufriedenheit, vgl. HESSE 1970, 96) zurückführen, doch bleibt festzustellen, daß nur relativ wenige abgesicherte Hypothesen zum Problembereich Arbeitszufriedenheit bestehen. Als systematischer Ordnungsversuch ist daher der Ansatz von MARCH und SIMON (1958) zu werten, der die Komplexität der vorgefundenen empirischen Beziehungen mit Hilfe weniger Grundannahmen zu erklären versucht. Diese grundlegenden Hypothesen lauten:

1. Je geringer die Zufriedenheit einer Person, desto größer ist die perzipierte Wünschbarkeit eines Wechsels der gegenwärtigen Arbeitssituation.
2. Je höher die Vereinbarkeit der Berufsrolle mit den Anforderungen anderer Rollen ist, desto größer ist die Arbeitszufriedenheit.
3. Je größer die Voraussagbarkeit der instrumentellen Beziehungen im Beruf sind, d.h. je besser die Konsequenzen des Verhaltens vorherzusehen sind, desto größer ist die Arbeitszufriedenheit.
4. Je größer die Übereinstimmung der Tätigkeitsmerkmale mit dem eigenen Selbstbild ist, desto größer ist die Arbeitszufriedenheit.

Die Hypothese 2 ist dabei lediglich die geringfügig modifizierte Zufriedenheitshypothese von GROSS et al. (1958, 212 f), nach der die Übereinstimmung von Erwartungen der Rollenpartner zur eigenen Berufsposition die Zufriedenheit erhöht. Auch die unabhängige Variable in Hypothese 4 ließe sich in der Terminologie der Rollentheorie als Kongruenz von Rollenerwartungen und Rollenselbstdeutung auffassen (vgl. oben S. 73). Inwieweit diese Hypothesen in der Schulräteuntersuchung bestätigt werden bzw. welche Aussagen zur Arbeitszufriedenheit der Schulräte getroffen werden können, wird im folgenden Abschnitt behandelt.

4.2.3.3. Die Variable Arbeitszufriedenheit in der Schulräte-untersuchung

4.2.3.3.1. Definition und Operationalisierung

Die zahlreichen theoretischen und methodischen Implikationen, die die Festlegung auf eine bestimmte Konzeption der Arbeitszufriedenheit beinhaltet, erschweren die Entscheidung für einen spezifischen Ansatz. Die oben angeführten Probleme unterstützen vielmehr die Forderung nach einer Kombination verschiedener Konzeptionen der Arbeitszufriedenheit. Dem Verfasser erscheint dabei die Verbindung des anreiztheoretischen¹⁾ und des humanistischen Ansatzes²⁾ als am meisten erfolgversprechend. Danach wird Arbeitszufriedenheit als eine Persönlichkeitsvariable gesehen, die zwar aus Komponenten der Arbeitssituation resultiert, aber auch auf andere Lebensbereiche ausstrahlt. Die Entscheidung für die gewählte Operationalisierung dieses Konzepts (vgl. ANHANG 1, XXVII) wird von folgenden Argumenten gestützt:

- 1) Dieser Ansatz, bei dem Aspekte der äußeren Arbeitssituation relevant sind, ist in der empirischen Sozialforschung besonders häufig anzutreffen. Im Gegensatz zu bedürfnisorientierten Konzeptionen lautet dabei die Fragestellung z.B. nicht: "Ist Ihr Kontaktbedürfnis befriedigt?", sondern es wird gefragt: "Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Kollegen?". An Stelle der Befriedigung von X (einem Bedürfnis) spielt die Befriedigung mit X (einer Umweltbedingung) eine Rolle (vgl. NEUBERGER 1974a, 159).
- 2) Im Rahmen dieser Konzeption wird die Arbeitszufriedenheit als ein wesentliches Merkmal des sich selbst verwirklichenden Menschen gesehen. Damit erfolgt eine starke Orientierung an der idiographischen (personalen) Dimension (vgl. oben S. 72), die gleichzeitig die Ausweitung der Zufriedenheit auf die gesamte Arbeitszufriedenheit (= Gesamtzufriedenheit) bzw. auf den gesamten Lebensbereich (= Lebenszufriedenheit) erfordert. Eine derartige Auffassung von Zufriedenheit als subjektives Persönlichkeitsmerkmal entzieht sich allerdings einer systematischen objektiven Messung. So haben es die beiden Hauptvertreter dieser Richtung, MASLOW (1954) und HERZBERG (et al. 1959), nicht verstanden, eine geeignete und damit allgemein akzeptierte Methode zu entwickeln, um ihren theoretischen Ansatz empirisch zu überprüfen.

1. Nach dem "Aschenputtel-Effekt" (= die einfache Methode, die direkte Frage nach der Zufriedenheit bringt die besten Ergebnisse, vgl. NEUBERGER 1974a, 151) werden indirekte Messungen, z.B. über die hypothetische Wiederwahl des Berufes oder die Übereinstimmung von Rollenerwartungen und Rollenselbstdeutung abgelehnt (vgl. WEITZ etc. 1953).
2. Da mehrere Komponenten der Arbeitszufriedenheit vermutet werden, sind diese (a) zu ermitteln und (b) einzeln zu erfragen.
3. Trotz dieser Komponenten wird mit einem Gesamtwert der Arbeitszufriedenheit die Beziehung zu anderen Variablen festgestellt.

Diese Überlegungen und die Möglichkeit, die erhaltenen Daten durch die Ergebnisse der vergleichbaren Untersuchung von N. GROSS et al. (1958) zu relativieren, führten zur nahezu unveränderten Übernahme der bei diesen Autoren aufgeführten Zufriedenheitsskala (ibid., 353). Es wurden lediglich drei Items dieser Skala eliminiert, die wegen ihres starken Bezugs auf Besonderheiten der "superintendency" in den Vereinigten Staaten nicht übertragbar waren. Die neun Items der modifizierten Skala beinhalten somit noch Fragen nach den Komponenten Einkommen (5), Karrierebewußtsein (2,3,8,9), Arbeitsbedingungen (7), Anerkennung (1,4) und Außenbeziehungen (6), wobei die Ziffern in den Klammern die Nummer der Items angeben (vgl. ANHANG XXVII). Nach der HERZBERG'schen Zwei-Faktoren-Theorie müßten die Motivatoren Anerkennung und Karrierebewußtsein bzw. die Hygienefaktoren Einkommen, Arbeitsbedingungen und Außenbeziehungen jeweils hoch miteinander korrelieren, zwischen Motivatoren und Hygienefaktoren dürften jedoch keine Beziehungen bestehen. Ein Blick auf Tabelle A.13 (vgl. ANHANG 2, XLV) zeigt jedoch, daß auch zwischen Items beider Faktortypen starke Zusammenhänge festzustellen sind (bei $n = 115$ reicht bei einem Signifikanzniveau von $p = .01$ bereits ein Korrelationskoeffizient von $r = .24$ für eine Absicherung gegen Zufallsfehler). Die daraufhin vermutete Eindimensionalität der Skala läßt sich jedoch nicht halten, da im einfaktoriellen Modell dieser eine Faktor

lediglich 36.8 v.H. der Gesamtvarianz erklären kann (vgl. Tabelle A.14, ANHANG 2, XLV).

Für die Bestimmung der Dimensionalität einer Skala bzw. der Zahl der zu extrahierenden Faktoren lassen sich mehrere Kriterien heranziehen. Die Lösung des "Faktorenproblems" läßt sich innerhalb einer Minimalstrategie durch folgende Forderungen erreichen (vgl. dazu ÜBERLA 1971, 138 f; RUMMEL 1971, 362 ff; WÜSTENDÖRFER 1974, 204):

1. Die Faktorenzahl sollte kleiner als die Hälfte der Zahl der Items sein.
2. Die Faktorenzahl sollte keinesfalls kleiner sein als die Anzahl der Eigenwerte der Korrelationsmatrix, die größer als 1 sind (= Kaiserkriterium).
3. Die Faktorenzahl wird durch die Diskontinuität der Eigenwerte bestimmt.
4. Jeder Faktor sollte wenigstens zwei substantielle Ladungen (größer als .50) aufweisen.
5. Die extrahierten Faktoren sollten etwa 90 v.H. der Gesamtvarianz repräsentieren.
6. Jeder Faktor muß theoretisch interpretierbar sein.

In der Praxis lassen sich auch diese Minimalanforderungen nicht immer erfüllen. Sie rechtfertigen jedoch im vorliegenden Fall die Annahme eines zweifaktoriellen Modells (vgl. Tabelle A.17 ANHANG 2, XLV^{II}), das 51.5 v.H. der Varianz erklärt. Dieser Anteil an der Gesamtvarianz erhöhte sich auf 55.4 v.H., nachdem aus folgenden Gründen das Item Nr. 6 eliminiert war:

- niedrigster h^2 -Wert, d.h. der Anteil dieses Items an der common factor Varianz ist relativ gering;
- im dreifaktoriellen Modell lädt dieses Item auf dem dritten Faktor mit .89 besonders hoch, während die niederen Items nur schwach mit diesem Faktor korrelieren (die Faktorladungen sind nicht höher als .20);
- das Item wurde unverändert aus der Zufriedenheitsskala von GROSS et al. (1958) übernommen; zwar bestehen auch im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland enge Beziehungen (und ebenfalls Abhängigkeiten) zwischen den Schülern und den Kommunen (vgl. POSCHARDT 1976), doch weisen einige Spezifika im Primärbereich der Vereinigten Staaten (z.B. ist die Ab-

hängigkeit der Schulen von der Kommune in finanziellen Fragen besonders extrem) auf eine größere Bedeutung der "community" für die berufliche Tätigkeit des "superintendent" hin. Daraus ergibt sich zwangsläufig auch eine andere Antwortreaktion.

Mit diesem relativ hohen Anteil erklärter Varianz kann die Frage nach der formalen Validität des Meßinstruments positiv beantwortet werden (vgl. HOLM 1970b, 696 ff). Zwar wird dies bereits als Indiz für ebenfalls gegebene inhaltliche Validität gegeben, doch wurde zusätzlich eine Validitätsüberprüfung mit Hilfe des Kriteriums der hypothetischen Berufswahl vorgenommen (vgl. Item Nr. 41, ANHANG 1, VII). Dieses Kriterium korrelierte mit den ebenfalls ermittelten Faktorwerten des Faktors 1 stark ($r = -.61$), mit den Faktorwerten des Faktors 2 dagegen nur geringfügig ($r = -.14$). Nachdem auch die Reliabilitätskoeffizienten der Gesamtskala sowie der Teilskalen nach CRONBACH über $\alpha = .70$ liegen, können die Ergebnisse für die antwortenden Schulräte als gültig und zuverlässig angesehen werden.

4.2.3.3.2 Ergebnisse und Diskussion

Tabelle zeigt die Ergebnisse der antwortenden Schulräte auf die Fragen nach ihrer Arbeitszufriedenheit. Dabei fällt der hohe Grad an Zufriedenheit auf, der sich in den durchschnittlichen Antwortreaktionen widerspiegelt. So wird lediglich das Ausmaß der Freizeit, die der Beruf den Schulräten läßt (Item Nr. 7), eindeutig als nicht zufriedenstellend bewertet, während die anderen Komponenten wie Karrierebewußtsein und Anerkennung durchaus zur Zufriedenheit ausfallen. Die Beurteilung der Einkommenszufriedenheit (Item Nr. 5) erscheint eher indifferent, da aber in den meisten empirischen Untersuchungen die Frage nach der Zufriedenheit mit dem Einkommen sogar von Spitzenverdienern ablehnend beantwortet wird (vgl. ROHDE, 1968, 41; DEPNER 1974, 67) deutet der Mittelwert von 2.57 zumindest nicht auf ein Gefühl des Unterbezahltseins hin. Allerdings kann dieser Durchschnittswert nicht darüber hinwegtäuschen, daß einige Schulräte ihr Einkommen als unzureichend empfinden, wie folgendes Zitat belegt:

"Hinsichtlich der Besoldung der Schulräte gibt es keine vergleichbare Unterbewertung. Als leitender Schulrat mit rund 400 Lehrern in Amtrats- und Regierungsratspositionen (A 12 u. A 13), ist die Dotierung in A 14 + Z eine Diskriminierung." (FB 131).

Tabelle 4.9: Faktorenanalyse der Arbeitszufriedenheit (verbessertes Zweifaktorenmodell)

Item-Nr.	Faktorladung		h^2	$\bar{X}$	s
	Faktor 1	Faktor 2			
1	<u>.77</u>	-.03	.58	1.57	.59
4	<u>.73</u>	.16	.55	2.02	.69
9	<u>.71</u>	.24	.56	1.85	.75
3	<u>.60</u>	.37	.49	1.96	.67
7	-.16	<u>.84</u>	.74	3.04	.87
2	.45	<u>.60</u>	.55	2.23	.87
8	.50	<u>.57</u>	.57	2.22	.81
5	.28	<u>.55</u>	.39	2.57	.82
erklärte Varianz	31.5 v.H.	23.9 v.H.			

Diese relativ hohen Werte der Arbeitszufriedenheit allein durch den Faktor der sozialen Wünschbarkeit zu erklären ist insofern abzulehnen, als die Antworten der befragten "superintendents" bei GROSS et al. (1958) noch positiver ausfielen (vgl. Tabelle A.15, ANHANG 2, XLVI). Zur weiteren Interpretation der Daten wird daher auf das verbesserte Zweifaktorenmodell eingegangen.

Die inhaltliche Bestimmung der beiden extrahierten Faktoren bereitet zunächst Schwierigkeiten, da zumindest die den Faktor 2 konstituierenden Items (insbesondere 2,5,8) auch hoch auf Faktor 1 laden. Aus dem Modell ließe sich sogar eine Bestätigung der HERZBERG'schen Theorie herauslesen, wenn berücksichtigt wird, daß die Antworten auf Items des Faktors 1 im

Durchschnitt nur im Zufriedenheitsteil der Antwortskala liegen ($\bar{X} \leq 2.02$), während sich die Items des Faktors 2 durchschnittlich mit $\bar{X} \geq 2.22$ am bzw. im Skalenbereich der Unzufriedenheit befinden. Dieses Argument gewinnt an Bedeutung, wenn unterstellt wird, daß der Faktor der sozialen Wünschbarkeit den Mittelpunkt der Zufriedenheitsskala geringfügig nach links verschiebt. Die oben angeführten Einwände sowie die teilweise bestehenden hohen Ladungen der Items auf beiden Faktoren widersprechen jedoch dieser Bestätigung.

Als Schlüsselworte in den vier Items des Faktors 1 können die Begriffe "Autorität", "Ansehen", "Karriere" und "Zielerreichung" gewertet werden. Dieser Faktor läßt sich daher als "Statuszufriedenheit" interpretieren, der die Zufriedenheit mit der erreichten Position in einer hierarchischen Struktur, mit dem damit verbundenen Ansehen innerhalb und außerhalb dieser Struktur sowie das Bewußtsein einer erfolgreichen beruflichen Karriere ausdrückt.

Die Items des Faktors 2 sind einheitlich nur als Störfaktor zusammenzufassen, der jedoch nicht automatisch Unzufriedenheit bedingt, sondern durchaus auch zur Zufriedenheit führen kann. Dies wird durch die relativ hohen Ladungen der Items 2 und 8 auf Faktor 1 empirisch belegt und kann durch die Hypothese gestützt werden, daß Personen in ihrer Einschätzung einer Situation von einer grundsätzlichen Ambivalenz ausgehen, d.h. der Schulrat könnte z.B. trotz falscher Erwartungen bei Amtsantritt und trotz eines negativen Abschneidens bei einem Vergleich mit ähnlichen Führungspositionen mit seiner Tätigkeit zufrieden sein. Weiterhin ließe sich argumentieren, daß die Beseitigung eines Störfaktors durch ihre belohnende Wirkung als Resultat erfolgreicher Bemühungen die Berufszufriedenheit erhöht.

Diese Interpretationen der beiden Faktoren als "Statuszufriedenheit" und "Störfaktor" läßt sich auch durch einen Blick auf die Homogenität der Zufriedenheitsurteile der Schulräte stützen. Während alle Items des Faktors Statuszufriedenheit von den Schulräten mit einer durchschnittlichen Standardabweichung von $s = .675$ relativ einheitlich beantwortet werden, zeigt das vergleichbare Streuungsmaß bei den Items des Störfaktors eine geringe Übereinstimmung ($s = .843$). Damit wird deutlich, daß die Schulräte das mit ihrer Berufsposition verbundene Ansehen einheitlich positiv einschätzen, daß sie aber über störende Einflüsse bezüglich der Berufstätigkeit in ihren Meinungen divergieren. Dies erscheint plausibel, wenn berücksichtigt wird, daß der einzelne Schulrat in unterschiedlichem Ausmaß vom Störfaktor bei einer Tätigkeit betroffen wird. So deuten z.B. die hohen Varianzen bei der Zahl der betreuten Lehrer und der abgenommenen Lehramtsprüfungen auf die Diversifikation in der beruflichen Situation der Schulräte hin.

Die von MARCH und SIMON aufgestellten Hypothesen zur Arbeitszufriedenheit (vgl. oben S.172) lassen sich durch die Ergebnisse der Schulrätebefragung nicht durchgängig bestätigen. Die Variable Zufriedenheit, operationalisiert durch den Faktorwert jeder Vp auf dem Faktor Statuszufriedenheit, zeigt dabei folgende Zusammenhänge:

- 1) Hypothese 1, je geringer die Zufriedenheit, desto größer ist die Wünschbarkeit eines Wechsels der Arbeitssituation, wird voll bestätigt. Die Wünschbarkeit eines Wechsels der Arbeitssituation läßt sich durch die Frage nach der hypothetischen Wiederwahl des Berufes (vgl. Item Nr. 41, ANHANG 1, VII) operationalisieren. Die Korrelation zwischen beiden Variablen beträgt $r = -.61$. Da 80.9 v.H. der antwortenden Schulräte die Frage nach der hypothetischen Wiederwahl positiv beantworteten, ergibt sich eine hohe Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Akademikerbefragung (80 v.H.) von KUNTZ (1973, 111) und der Zahnärzteuntersuchung (77 v.H.) von LUBECKI (1972, 66). Dabei ist diese Variable allerdings (im Gegensatz

zu KUNTZ) nicht zur diskriminierenden Identifikation von Einzelgruppen unter den Befragten heranzuziehen.

Die zu testende Hypothese wird auch bei einem Vergleich der Schulräte mit den Junglehrern bestätigt, wenn die Zahlen der Tabelle 4.10 sowie der Tabelle A.15 (vgl. ANHANG 2, XLVI) berücksichtigt werden.

Tabelle 4.10: Die hypothetische Wiederwahl des Berufes bei Schulräten und Junglehrern

	$\bar{x}$	s
Schulräte	2.08	1.62
Junglehrer ¹⁾	3.50	1.92
Signifikanz:	$p < .01$	

(1 = sehr starke Zustimmung
7 = sehr starke Ablehnung)

Beide Tabellen zeigen, daß (a) Junglehrer weniger Zufrieden sind als Schulräte, und daß (b) sie ihren Beruf bei einer eventuellen neuen Berufswahlsituation nicht im gleichen Maße wieder ergreifen würden wie die antwortenden Schulräte.

- 2) Hypothese 2, je höher die Vereinbarkeit der Berufsrolle mit den Anforderungen anderer Rollen ist, desto größer ist die Arbeitszufriedenheit, wird aufgrund der vorliegenden Daten falsifiziert. Die Vereinbarkeit der Berufsrolle wurde dabei durch das folgende Statement operationalisiert:

"Es belastet mich in meiner jetzigen Position das Gefühl, daß mein Privat- oder Familienleben unter der Arbeit leidet." (Item Nr. 13, ANHANG 1, XXV).

Die (umgepolten) Antwortreaktionen der Schulräte auf dieses Item ergeben keine signifikante Korrelation mit der Variablen Zufriedenheit ($r = -.09$), d.h. Schulräte, die ihr Privat- oder Familienleben durch ihre Tätigkeit stark belastet sehen, zeigen eine ebenso hohe Zufriedenheit wie die durch diese Unvereinbarkeit der Rollen weniger belasteten Schulräte. Obwohl nach der Formulierung der Hypothese ein positives Vor-

1) vgl. Item Nr. 12, ANHANG 1, XXXIII.

zeichen des Korrelationskoeffizienten zu erwarten war, belegen die Ergebnisse einen leicht negativen Zusammenhang. Es läßt sich daher sogar vermuten, daß die Unvereinbarkeit der Berufsrolle mit den Anforderungen anderer Rollen die Zufriedenheit leicht erhöht. Gegen diese Argumentation spricht jedoch die Tatsache, daß eine hohe berufliche Arbeitsbelastung sozial stark erwünscht ist, da sich daraus wieder ein hoher Status der eingenommenen Berufsposition ableiten läßt (vgl. KUNTZ 1973, 102 ff).

- 3) In Hypothese 3 - Voraussagbarkeit der instrumentellen Bedingungen → Arbeitszufriedenheit - bereitet die Operationalisierung der unabhängigen Variablen einige Schwierigkeiten, da die "Vorhersehbarkeit der Konsequenzen des Verhaltens" sowohl theoretisch als auch empirisch nur unklar zu erfassen ist. Es erscheint jedoch plausibel, eine fehlende Voraussagbarkeit mit einer gewissen Verhaltensunsicherheit gleichzusetzen. Diese Verhaltensunsicherheit wurde durch das folgende Statement operationalisiert:

"Für weite Bereiche meiner jetzigen Tätigkeit wurde ich unzureichend ausgebildet." (Item Nr. 54, ANHANG 1, VIII).

Eine Korrelation der Antworten auf dieses Statement mit den Faktorwerten des Faktors Statuszufriedenheit ist nicht festzustellen ($r = .06$), so daß diese Hypothese nicht bestätigt werden kann. Der Zusammenhang mit den Faktorwerten des Störfaktors ist mit $r = -.16$ zwar ebenfalls zu gering, um signifikante Beziehungen zu unterstellen, er deutet aber darauf hin, daß zahlreiche Schulräte die als unzureichend perzipierte Ausbildung für störend erachten. Dies wird durch die Zahlen von Tabelle A.16 erklärt, in der die (relativ) unzufriedeneren Junglehrer (vgl. Tabelle A.15, ANHANG 2, XLVI) ihre Ausbildung in stärkerem Maße als unzureichend bezeichnen.

4. Die vierte Hypothese von MARCH und SIMON - je größer die Übereinstimmung der Tätigkeitsmerkmale mit dem eigenen Selbstbild ist, desto größer ist die Arbeitszufriedenheit - läßt sich ebenfalls nicht bestätigen. Der bereits festgestellte intraindividuelle Konflikt zwischen dem Schulrat als Pädagogen und als Verwaltungsfachmann - der Schulrat möchte die Verwaltungsanforderungen am äußersten Rand des Schullebens angesiedelt wissen, er sieht sich selbst aber in stärkerem Maße als Verwaltungsfachmann und nicht als Erzieher - müßte zu einer geringen Arbeitszufriedenheit führen. Die hohen Zufriedenheitswerte der Schulräte widerlegen jedoch diese Hypothese.

Insbesondere das letzte Ergebnis führt zu einer neuen Sichtweise auch von Konflikten. Die Gruppe der Schulräte, die von zahlreichen Konflikten und Belastungen in ihrem Tätigkeitsbereich tangiert werden, sind dennoch mit ihrer Arbeit hoch zufrieden. Diese Aussage ließe sich einmal dadurch erklären, daß Schulräte eine sehr hohe Ambiguitätstoleranz aufweisen (vgl. KRAPPMANN, 1971). Das eher konservative und von Harmonievorstellungen geprägte Weltbild der Schulräte (vgl. ROSCHARDT 1976) spricht allerdings gegen diesen Erklärungsversuch. Als weitere Möglichkeit bietet sich an, daß Schulräte ihre hohe Arbeitszufriedenheit aus Bereichen ihrer Tätigkeit ableiten, die - nach Ansicht der Schulaufsichtsbeamten - konfliktfrei sind und die Belastungen "überlagern". Dies dürfte am stärksten für den beruflichen Aufstieg zutreffen, wie bereits der Faktor "Karrierebewußtsein" gezeigt hat (vgl. oben 4.2.2).

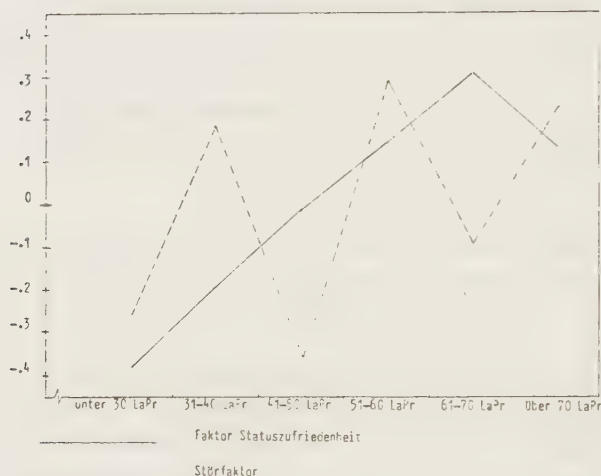
Obwohl sich bei einer gruppenspezifischen Analyse der Faktorenwerte zur Arbeitszufriedenheit nach den Variablen Alter, Dienstalter, Konfession, Zahl der betreuten Lehrer, Zahl der abgenommenen Lehramtsprüfungen und nach dem Wahlverhalten (vgl. Tabellen A.18 bis A.23 im ANHANG 2) keine signifikanten Unterschiede ergeben, lassen sich einige Tendenzen erkennen, die für eine Charakterisierung der Teilgruppen von Bedeutung sind.

Bei der Variablen Alter zeigt sich klar, daß die 54 - 57jährigen Schulräte die höchste Statuszufriedenheit aufweisen und sich durch den Störfaktor am wenigsten beeinträchtigt sehen. Die jüngeren Schulräte besitzen dagegen eine geringere Statuszufriedenheit; diese Altersgruppe ist auch anfälliger gegenüber dem Störfaktor, während sich bei den über 58jährigen Schulräten eine Tendenz zu mittleren Werten bei beiden Faktoren feststellen läßt.

Diese Ergebnisse werden durch die Zahlen der Tabelle A.19 noch etwas differenziert, da hier die Variable Dienstalter zur Gruppenbildung herangezogen wird. Es zeigt sich ebenfalls eine relativ hohe Statuszufriedenheit in den beiden mittleren Dienstalterstufen (4 - 6 und 7 - 9 Jahre), während die Schulräte mit bis zu drei und über 10 Dienstjahren geringere Werte auf diesem Faktor aufweisen, d.h. also weniger zufrieden sind. Bezüglich des Störfaktors ergeben sich nur geringe Unterschiede zwischen den einzelnen Dienstaltersstufen. Die Zahlen der beiden Tabellen legen nahe, mit zunehmendem Alter bzw. Dienstalter auch eine steigende Statuszufriedenheit bei den Schulräten zu unterstellen, die jedoch nach Durchlaufen einer mittleren Alters- bzw. Dienstaltersstufe wieder abnimmt. Einen entgegengesetzten (U-förmigen) Verlauf zeigen die Werte des Störfaktors, die in den mittleren Alters- bzw. Dienstaltersstufen die niedrigsten Ausprägungen annehmen.

Die Werte des Faktors Statuszufriedenheit - differenziert nach dem Merkmal Konfession - weisen darauf hin, daß katholische Schulräte etwas zufriedener sind als ihre evangelischen Kollegen (vgl. Tabelle A. 20). Erstaunlich sind wiederum die Ergebnisse der Tabellen A. 21 und A. 22 im Vergleich: während Schulräte, die über 220 Lehrer zu betreuen haben, durchschnittlich nur geringe Zufriedenheitswerte erreichen, ergeben sich mit steigender Zahl der abgenommenen Lehramtsprüfungen höhere Faktorenwerte (vgl. Abb. 4.8).

Abb. 4.8 : Durchschnittliche Faktorenwerte der Zufriedenheitsfaktoren nach der Zahl der abgenommenen Lehramtsprüfungen (LaPr).

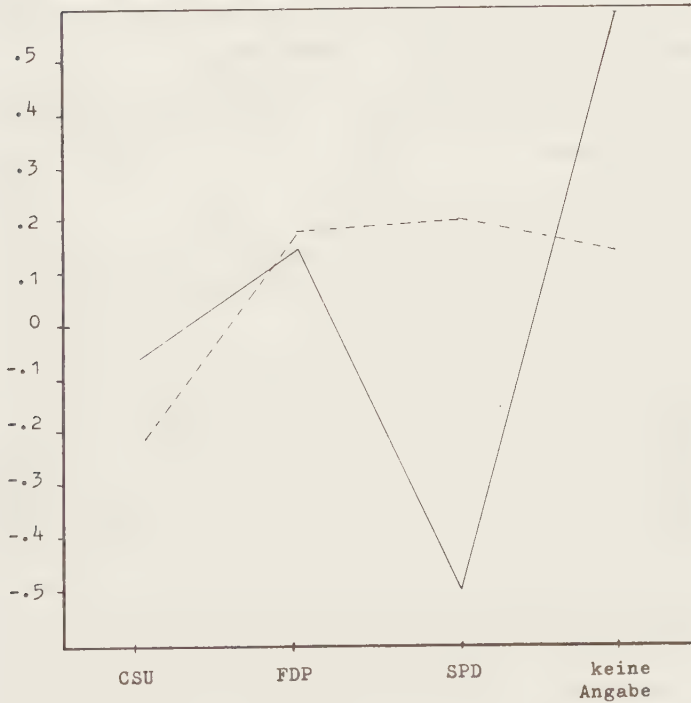


Lediglich bei mehr als 70 abgenommenen Lehramtsprüfungen zeigen die Zufriedenheitswerte eine etwas abgeschwächte Tendenz. Bei den Werten des Störfaktors läßt sich keine einheitliche Aussage treffen, da bei den einzelnen Kategorien starke Schwankungen auftreten. Die Interpretation dieser Zahlen läßt den Schluß zu, daß die Schullehrer trotz der starken Arbeitsbelastung, die mit der Abnahme von Lehramtsprüfungen verbunden ist (vgl. POSCHARDT 1976), einen Großteil ihrer Statuszufriedenheit aus der Zahl der abgenommenen Lehramtsprüfungen ableiten. Demgegenüber hat die Zahl der betreuten Lehrer keinen Einfluß auf die Statuszufriedenheit der Schullehrer. Als Erklärung für diesen Sachverhalt ließen sich psychische Prozesse anführen, die ein Prüfer in einer Prüfungssituation aufgrund seiner potentiellen Sanktionsmacht, seiner Verantwortlichkeit und seiner Entscheidungsbefugnis erfährt, und die belohnenden Charakter haben.

Durch die hohe Zahl der Schullehrer, die auf die Frage nach dem Wahlverhalten eine Antwort verweigerten ($n = 26$), sind eindeutige Aussagen zum Zusammenhang zwischen Zufriedenheit und Parteienpräferenz nicht möglich. Erstaunlich sind jedoch die großen Unterschiede in der Statuszufriedenheit der potentiellen SPD - Wähler (geringe Statuszufriedenheit) und derjenigen, die keine Angaben machten (hohe Statuszufriedenheit). Abbildung 4.9 zeigt auch

starke Diskrepanzen in der Betroffenheit vom Störfaktor bei den potentiellen CSU - Wählern einerseits und den potentiellen FDP - bzw. SPD - Wählern andererseits.

Abb. 4.9: Durchschnittliche Faktorenwerte der Zufriedenheitskala nach dem Wahlverhalten



4.2.4 Zusammenfassung

Die Einstellungen der Schulräte zur Arbeitssituation wurden mit Hilfe der Konservatismusskala nach Mc CLOSKEY (1958), der Belastungsskala nach KAHN et al. (1964) und der Zufriedenheitsskala nach GROSS et al. (1957) untersucht.

Die Antwortreaktionen der Schulräte auf die Konservatismusskala zeigen einmal eine stark religiöse Einstellung. Zum anderen stimmen Schulräte bei Items zum Erziehungsstil im Unterricht durchaus für eine demokratische Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Zwischen den Gruppen der Junglehrer und der Schulräte ergeben sich nur geringfügige Unterschiede in den Einstellungen, die von Mc CLOSKEY als Konservatismus gedeutet werden. Bei beiden Gruppen ist das Merkmal Konservatismus nur gering ausgeprägt. Aus methodischen Vorbehalten gegenüber dem Meßinstrument sind diese Ergebnisse jedoch nicht überzubewerten.

Bei der Analyse der Belastungen der Schulräte in der Arbeitssituation wird deutlich, daß die bayerischen Schulräte keine "Karriereangst" haben, wie sie bei Führungskräften in der Wirtschaft festgestellt wurde. Eine sehr hohe Belastung der Schulräte resultiert aus dem quantitativen Ausmaß der anfallenden Arbeit. Die Schulräte fühlen sich dadurch gesundheitlich überfordert und sehen ihr Privat- und Familienleben beeinträchtigt. Wichtiger Indikator für die Arbeitsüberlastung ist die Zahl der abgenommenen Lehramtsprüfungen und die Zahl der betreuten Lehrer: Je größer die Kontrollspanne der Schulräte ist, desto stärker wirkt die Arbeitssituation belastend. Hier ist jedoch der wichtige Hinweis von POSCHARDT (1976) auf den Faktor der sozialen Wünschbarkeit zu beachten, nach dem eine gewisse Überbelastung am Arbeitsplatz höher bewertet wird als das Gegenteil.

Ein weiterer belastender Faktor für die Schulräte ist in dem Gefühl des "Ausgeliefertsein" an einen routinemäßigen, von ihnen selbst nicht steuerbaren Ablauf ihrer Tätigkeit zu sehen. Durch einen

hohen Formalisierungsgrad in ihrer Arbeitssituation sind sie einem starken Rollendruck unterworfen. Auch in den persönlichen Beziehungen zu Kollegen, Untergebenen und Vorgesetzten wird von den Schulräten eine gewisse Unsicherheit erlebt. Diese Unsicherheit läßt sich dadurch erklären, daß die häufig sogar schriftlich vorgegebenen Normen einen Widerspruch zu der stark individualistisch geprägten und personenbezogenen Grundhaltung der Schulräte darstellen. Hier läßt sich die Verbindung zu Gliederungspunkt 4.1 knüpfen, in dem die inter- und intraindividuellen Konflikte in der Berufsposition des Schulrates aufgezeigt wurden.

Trotz der festgestellten hohen Belastungen in der Arbeitssituation sind bei den Schulräten hohe Zufriedenheitswerte zu verzeichnen. Es wird deutlich, daß sogar Arbeitsüberlastung nicht zur Unzufriedenheit führt. So steigen die Faktorenwerte des Faktors "Statuszufriedenheit" mit der Zahl der Lehramtsprüfungen an, die für die hohe Arbeitsbelastung mit verantwortlich sind. Es ist zu vermuten, daß die Schulräte aus der Größe der Kontrollspanne auch belohnende Aspekte ableiten, die die damit verbundene Arbeitsbelastung überdecken.

4.3 Die Integration der Schulräte in das Volksschulsystem

In Anlehnung an die theoretischen Überlegungen (vgl. oben S. 73 ff) wird in diesem Abschnitt der Versuch unternommen, die Integration des Schulrates in das Volksschulsystem zu untersuchen. Die Variable "Integration" wurde dabei wie folgt operationalisiert: Den Eigen-erwartungen der Schulräte wurde die Beurteilung der Realitäten des bayerischen Volksschulsystems gegenübergestellt. Unter der Hypo- these, daß bei einem Schulrat mit einem hohen Integrationsgrad die Distanz zwischen seinem Selbstbild und der Organisation, der er als Mitglied angehört, relativ gering ist, kann die Differenz zwischen dem "Ich-Wert" (vgl. ANHANG 1, XXVIII) und dem "Ist-Wert" (vgl. ANHANG 1, XIII) als Indikator für die Integration des Schul- rates herangezogen werden. Hohe Werte in der Differenzensumme ent- sprechen dann einem niedrigen Integrationsgrad, niedrige Werte in der Differenzensumme dagegen einem hohen Integrationsgrad.

In einer Gegenüberstellung des durchschnittlichen Integrationsgrades von Schulräten und Junglehrern zeigt sich ein hochsignifikanter Unterschied ($\bar{X}_{SR} = 21,5$; $\bar{X}_{JL} = 44,3$). Schulräte sind demnach wesent- lich stärker als Junglehrer in das Volksschulsystem integriert, was unter sozialisationstheoretischen Überlegungen durchaus plausibel ist: Durch die längere Mitgliedschaft hat beim Schulrat eine stär-kere Angleichung von Individuum und Organisation (vgl. GETZELS et al. 1968) stattgefunden als bei Junglehrern. Diese Hypothese läßt sich auch innerhalb der Gruppe der Schulräte überprüfen: Ältere bzw. dienstältere Schulräte müßten einen höheren Integrations- grad aufweisen als jüngere Schulräte. Die Korrelationen zwischen den Integrationsgrad und den Merkmalen Alter ($r = -06$) bzw. Dienstal-ter ($r = -02$) bestätigen zwar die Richtung dieses Zu- sammenhanges, sind jedoch zu niedrig um die entsprechende Null- hypothese zu widerlegen.

Keine signifikanten Beziehungen sind auch zwischen dem Integrationsgrad und folgenden Merkmalen festzustellen:

- Verbandszugehörigkeit;
- Ausbildungsweg;
- Einstellung zum Großschulamt;
- Regierungsbezirk.

Als bedeutungsvoll für den Integrationsgrad der Schulräte sind jedoch folgende Variablen hervorzuheben:

- Konfession: Katholische Schulräte sind stärker in das Volksschulsystem integriert als ihre evangelischen Kollegen (Kontingenzkoeffizient $C = .46$).
- Wahlverhalten: Potentielle CSU-Wähler weisen einen höheren Integrationsgrad auf als Wähler der sozial-liberalen Koalition ($C = .44$).
- Arbeitszeit: Je größer die Differenz zwischen der tatsächlichen und der gewünschten Arbeitszeit für bestimmte Aufgabenbereiche des Schulrats (vgl. ANHANG 1, IX f) ist, desto niedriger ist der Integrationsgrad in das Volksschulsystem ($r = .33$).
- Intraindividueller Konflikt: Je geringer der Schulrat den Widerspruch zwischen der Rolle als Erzieher und der Rolle als Verwaltungsfachmann empfindet, desto höher ist sein Integrationsgrad ($r = .29$).
- Innovationsbereitschaft: Je größer die Diskrepanz zwischen den Realitäten des Volksschulsystems und den idealen Sollvorstellungen ist, desto niedriger ist der Integrationsgrad ($C = .27$).

Diese Ergebnisse legen den Schluß nahe, daß die Integration in das Volksschulsystem nicht nur von Einstellungen zur Arbeitssituation, sondern auch durch allgemeine Wertorientierungen determiniert wird,

wie sie z.B. durch die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft oder durch eine bestimmte politische Richtung vermittelt werden. Die Integration in das Volksschulsystem ist dann nicht mehr nur ein Problem der Berufsposition sondern auch des gesamten sozialen Hintergrundes.

Bei dieser Argumentation entsteht das Problem, inwieweit die Variable "sozialer Hintergrund" bereits für die Einmündung in die Berufsposition eines Schulrates von Bedeutung ist. So könnte sowohl durch Selbstselektion als auch durch besondere Rekrutierungsprinzipien die Besetzung der Berufsposition eines Schulrates auf einen bestimmten Personenkreis der Aspiranten eingeschränkt sein. Bei einer rein quantitativen Betrachtungsweise ist der "typische" Schulrat männlich, katholisch und in seiner politischen Einstellung der CSJ nahestehend. Diese Typologisierung in Richtung eines bestimmten sozialen Hintergrundes vernachlässigt jedoch, daß ein Großteil der Schulräte durch eine langjährige Berufspraxis in der Schulaufsicht neue Erfahrungen gesammelt hat, eine Neudefinition der Eigenerwartungen vorgenommen hat und ihre Einstellungen zu wichtigen Problembereichen geändert haben. Nachdem feststeht, daß die Variablen Konfession und Wahlverhalten den Integrationsgrad der Schulräte beeinflussen, wurde daher der Einfluß der "Einstellungen zur Arbeitssituation" auf die Integration untersucht. Als methodisches Verfahren wurde dazu die Regressionsanalyse gewählt. Eine wichtige Voraussetzung dieser Methode ist die Unabhängigkeit der Prädiktoren, die bei den Faktoren der Belastungsskala vorliegt. Die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse mit der Variablen "Integration" als Kriterium und den fünf Belastungsfaktoren als Prädiktoren sind in Tabelle 4.¹¹ festgehalten.

Tabelle 4.11: Der Integrationsgrad der Schulräte in das Volksschulsystem in Abhängigkeit von Belastungen der Arbeitssituation

Belastungsfaktoren	Beta	partielle Korrelation
Karrierebewußtsein	-0,29	-0,16
Arbeitsbelastung	-0,27	-0,15
Rollendruck	-0,15	-0,08
Unsicherheit in persönlichen Beziehungen	-0,09	-0,05
Verhältnis zum Vorgesetzten	-0,04	-0,02

R = .32; P < .05;

Wie die Ergebnisse der Tabelle 4.11 zeigen, können die festgestellten fünf Belastungsfaktoren nur zu einem kleinen Teil die Varianz im Integrationsgrad der Schulräte erklären. Zwar ist der festgestellte multiple Korrelationskoeffizient R signifikant, der Anteil der erklärten Varianz beträgt jedoch nur etwas über 9 v.H.. Interessant ist jedoch der Erklärungswert der einzelnen Belastungsfaktoren: Dem Faktor "Karrierebewußtsein" folgt mit geringem Abstand der Faktor "Arbeitsbelastung". Daraus wird - wie schon bei der Variablen Arbeitszufriedenheit festgestellt - erneut deutlich, daß Arbeitsbelastung belohnenden Charakter hat und in diesem Fall zur Erhöhung des Integrationsgrades beiträgt. Den restlichen drei Faktoren kommt nur ein geringer Erklärungswert zu.

5. Zusammenfassung und Ausblick

In der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion werden die Reformbestrebungen gegen Ende der sechziger Jahre häufig als gescheitert bezeichnet. Bei der Suche nach Verantwortlichen für dieses Scheitern wird die Schulverwaltung - neben anderen Wirkungsfaktoren - einer kritischen Überprüfung unterzogen. Das Ergebnis ist nicht selten ein vernichtendes Urteil über die Funktionalität der Schulverwaltung. Die vorliegende Untersuchung will das Problemfeld der Schulverwaltung, insbesondere die Beziehungen zwischen Schulaufsichtsbeamten und Lehrern, analysieren und zahlreiche - voreilig getroffene - Aussagen relativieren.

Zur Erreichung dieser Zielsetzung wurde zunächst in einem Problem- und auf die wichtigsten Argumente in dieser umstrittenen Diskussion eingegangen. Als Orientierungspunkte in diesem Disput wurden zunächst allgemein pädagogische Berufe als Gegenstand der empirischen Sozialforschung sowie die Schule als soziale Organisation vorgestellt. Es zeigte sich, daß neben einem Defizit an Forschungsergebnissen für den Bereich der Schulverwaltung auch ein hohes Konfliktpotential bei den Interaktionspartnern in der Schulverwaltung (zwischen Verwaltenden und Verwalteten) besteht.

Im ersten Teil dieser Arbeit wurden die theoretischen Konzepte der "Rolle" und "Position" erörtert, um ein begriffliches Instrumentarium zur Analyse der Verwaltungsorganisation "Schulamt" zu erhalten. Dabei wurden die wichtigsten Konzeptionen des administrativen Verhaltens dargestellt und auf ihre Relevanz in bezug auf die Problemstellung untersucht. Es zeigte sich, daß trotz einer Vielzahl theoretischer Ansätze eine integrierte Theorie des administrativen Verhaltens nicht vorliegt. In enger Anlehnung an die Vorstellungen von GETZELS et al. über den administrativen Prozeß wurde daher ein Konzept entwickelt, das den Verwaltenden innerhalb der Verwaltungsorganisation lokalisiert, und das sein Verhalten als Ergebnis des Zusammenspiels von normativer und personaler Dimension betrachtet. Diese abstrakte Sichtweise wurde auf die Berufsposition des Schulrates in der Verwaltungsorganisation Schulamt

konkretisiert. Als wichtige Problemfelder dieser Position sind die Beziehungen zu den Interaktionspartnern, insbesondere den Verwalteten, und das Verhältnis zur Verwaltungsorganisation zu sehen. Beide Bereiche sind Gegenstand der vorliegenden Arbeit, während sich die parallel laufende Arbeit von POSCHARDT (1976) stärker mit den konkreten Tätigkeiten des Schulrates und seinen Aufgaben befaßt.

In die schriftliche Befragung, die auf postalischem Wege durchgeführt wurde, sind alle Schulräte in Bayern einbezogen worden. Der erzielte Rücklauf von 52,3 v.H. ist im Vergleich zu anderen Befragungen bei Lehrern relativ hoch, da die Angehörigen pädagogischer Berufe der empirischen Sozialforschung meist skeptisch gegenüberstehen. Da auch bei den Schulräten eine sehr hohe Reserviertheit gegenüber einer schriftlichen Befragung besteht - dies geht aus einzelnen Reaktionen der befragten Schulräte hervor -, konnte kaum eine größere Rücklaufquote erzielt werden. Bei einem Ausfall von knapp der Hälfte der Befragten stellt sich natürlich das Problem der Repräsentativität. Da aus Gründen der Anonymitätswahrung keinerlei Merkmale über die Nicht-Antwörter erhoben werden konnten und auch keine Differenzierung zwischen Früh- und Spätantwortern vorzunehmen war, ist das Repräsentativitätsproblem nicht eindeutig zu klären. Werden die antwortenden Schulräte als Stichprobe angesehen, so ergeben sich zwar beim Merkmal "Alter" keine signifikanten Unterschiede zur Grundgesamtheit aller bayerischen Schulräte, bei anderen Strukturmerkmalen sind jedoch Unterschiede festzustellen, die nicht nur auf Zufallsschwankungen beruhen. Da auch bei Übereinstimmung in mehreren Merkmalen zwischen Antwortern und Nicht-Antworthen nicht zwangsläufig auf Repräsentativität in bezug auf andere Eigenschaften geschlossen werden kann, ist die Beweiskraft dieses Argumentes nicht zu hoch einzuschätzen. Durch die Einbeziehung von zwei weiteren Befragtengruppen (Junglehrer und PH-Studenten) ist jedoch nicht nur eine Validierung der Erhebungsinstrumente möglich, sondern es wird auch gleichzeitig ein Hinweis auf die Repräsentativität gegeben. Die zusätzliche Befragung von Junglehrern gibt der im Untersuchungsplan formulierten Intention eine Realisierungsmöglichkeit, direkte Interaktionspartner des

Schulrates in die Analyse miteinzubeziehen. Die Erhebung bei den PH-Studenten dient ebenfalls diesem Zweck, obgleich dabei zu berücksichtigen ist, daß eine Ähnlichkeit zu den Junglehrern nur aufgrund antizipatorischer Sozialisationsprozesse besteht.

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen die Vermutung, daß die Berufsposition des Schulrats von zahlreichen Konflikten geprägt ist. Es lassen sich zwei wesentliche Konfliktebenen unterscheiden: Einmal der Konflikt zu den Untergebenen des Schulrats und zum anderen der Konflikt in der Berufsposition des Schulrats selbst, der in der Person des Schulrats ausgetragen werden muß. Im Interaktionsbereich zum Lehrer sind es neben unterschiedlichen Einstellungen zu bestimmten Einstellungsobjekten (z.B. dem Volksschulsystem) insbesondere unterschiedliche Strukturen zwischen Fremd- und Eigenerwartungen, die für eine belastete Beziehung zwischen Schulrat und Lehrer verantwortlich sind. Im einzelnen zeigen sich nicht nur unterschiedliche Interpretationen der "Beamtenrolle" in bezug auf die Streikberechtigung, sondern auch erhebliche Diskrepanzen in der Beurteilung des Volksschulsystems sowohl in seinen Realitäten als auch in seiner idealen Gestaltungsform. Während die Junglehrer zu einem großen Teil bürokratische Merkmale - in pathologischer Ausprägung - im Volksschulsystem repräsentiert sehen, sind Schulräte in ihrer Beurteilung stärker auf stabilisierende und damit positive Eigenschaften konzentriert. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Beurteilung des Volksschulsystems im "Soll-Wert". Auch hier sind von den Junglehrern traditionsorientierte Eigenschaften nicht so stark erwünscht wie bei den Schulräten, die jedoch auch personenorientierte Merkmale wie z.B. "tolerant" präferieren.

Zusätzlich zeigen sich in der Position des Schulrats zahlreiche intraindividuelle Konflikte, die insbesondere die Dimensionen Verwaltung versus Pädagogik, Beurteilung versus Beratung und Tradition versus Reformen betreffen. In bezug auf die Dimension Verwaltung - Pädagogik ergibt sich bei den Schulräten eine sehr starke Präferenz für pädagogische Aufgabenstellungen: Sie möchten Verwaltungstätigkeiten nur am Rande ihres Aufgabengebietes sehen und

dafür in stärkerem Maße auf ihre pädagogischen Fähigkeiten zurückgreifen. Aufgrund dieser Erwartungshaltung stimmen sie durchaus mit den Junglehrern überein, die mehr beraten und nicht so sehr beurteilt werden wollen. Der hohe Formalisierungsgrad und die damit verbundenen Restriktionen in der Ausübung der Tätigkeit des Schulrats führen jedoch trotz der Übereinstimmung von Fremd- und Eigenerwartungen zu einem Konflikt, der in der Position des Schulrats bereits institutionalisiert ist.

Schulräte und Junglehrer unterscheiden sich nur geringfügig in ihrem Antwortverhalten auf Items der Konservatismusskala. Lediglich in Hinsicht auf den Stellenwert der Religion ergeben sich hochsignifikante Abweichungen zwischen beiden Gruppen. Bei den meisten Items liegen Schulräte und Junglehrer in ihren durchschnittlichen Antwortreaktionen dicht zusammen; beide Gruppen weisen niedrige Konservatismuswerte auf, was evtl. jedoch auf kulturspezifische Eigenheiten des Meßinstruments zurückzuführen ist. Zu betonen ist jedoch, daß Schulräte wie Junglehrer eine positive Einstellung gegenüber dem Lernziel "Kritikfähigkeit" bei Schülern besitzen und einen demokratischen Erziehungsstil bevorzugen.

In der Analyse der Belastungen, denen der Schulrat in seiner Arbeitssituation ausgesetzt ist, zeigt sich eine starke Arbeitsüberlastung durch das quantitative Ausmaß routinemäßiger Tätigkeiten. Ein weiteres Kennzeichen der Einstellungen von Schulräten ist ein ausgeprägtes Karrierebewußtsein, das sie deutlich von Führungskräften in der Wirtschaft unterscheidet. Als weitere belastende Elemente der Berufsposition des Schulrats sind noch ein starker Rollendruck sowie Unsicherheiten in den persönlichen Beziehungen zu Vorgesetzten, Kollegen und Untergebenen zu nennen. Die Analyse zeigte, daß von der Arbeitsüberlastung insbesondere ältere Schulräte betroffen sind. Hauptsächlichlicher Verursacher der Arbeitsüberlastung ist die Kontrollspanne, die sich aus der Zahl der betreuten Lehrer und der abgenommenen Lehramtsprüfungen ergibt.

Trotz der zahlreichen Konflikte und der hohen Belastungen sind bei den Schulräten sehr hohe Zufriedenheitswerte festzustellen. Die

Schulräte leiten aus ihrer Berufsposition zahlreiche "belohnende" Aspekte ab, die zu einer besonders hohen Statuszufriedenheit führen. Ganz deutlich zeigt sich diese Ambivalenz bei der Zahl der abgenommenen Lehramtsprüfungen, die einerseits zu einer Arbeitsüberlastung führen, andererseits aber auch zur Erhöhung der Statuszufriedenheit beitragen. Allgemeiner formuliert heißt das: Eine hohe Arbeitsbelastung ist nicht nur mit einer hohen Arbeitszufriedenheit vereinbar, sondern bedingt sogar die Zufriedenheit mit. Hier wäre allerdings zu relativieren, daß Arbeitsbelastungen als subjektiv erlebte Anforderungen durch den Arbeitsplatz sehr unterschiedlich perzipiert werden. Auch die Vergleichbarkeit einzelner Arbeitsplätze ist häufig sogar bei identischen Berufspositionen nicht immer gewährleistet.

Wie die hohen Zufriedenheitswerte der Schulräte bereits andeuten, ist die erlebte Distanz zwischen der eigenen Person und dem Volksschulsystem als ganzes nur gering, d.h. die Schulräte sind voll in das Volksschulsystem integriert. Da die Junglehrer einen geringeren Integrationsgrad aufweisen, ließe sich argumentieren, daß die Dauer der Mitgliedschaft im Volksschulsystem für den Integrationsgrad von Bedeutung ist. Dies konnte jedoch innerhalb der Gruppe der Schulräte nicht bestätigt werden, da sich keine signifikanten Beziehungen zwischen dem Dienstalster und dem Integrationsgrad ergaben. Die weiteren Ergebnisse deuten daraufhin, daß die Integration in das Volksschulsystem nicht so stark von den Einstellungen zur Arbeitssituation beeinflusst werden, sondern in stärkerem Maße von allgemeineren Wertorientierungen determiniert wird, wie sie aus der Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft oder einer politischen Partei resultieren.

An praxisrelevanten Folgerungen aus den Ergebnissen dieser Arbeit zeichnet sich ein starkes Bedürfnis der Schulräte nach einer Verringerung der Kontrollspanne ab, die zu einem Abbau verwaltungstechnischer Routinetätigkeiten und zu einer Verstärkung pädagogischer und beratender Aufgaben führt. Trotz dieser Entlastung von Verwaltungstätigkeiten sollte die Ausbildung der Schulräte in modernen

Managementtechniken (vgl. STEUER 1975) erweitert werden. Dazu gehören sowohl juristische als auch betriebswirtschaftliche Inhalte und vor allem Methoden, die bei anfallenden Problemen als Lösungsstrategien angewandt werden können.

Wird berücksichtigt, daß zwischen Schulräten und Lehrern häufiger Konsensus besteht als vielleicht erwartet, so zielt eine weitere Forderung nach einer größeren Transparenz des Interaktionsfeldes Lehrer - Schulaufsicht. Die zahlreichen Stereotypisierungen resultieren größtenteils auf Fehleinschätzungen von Erwartungen. Dieses Problemfeld könnte durch eine stärker beratende Tätigkeit des Schulrats bereits entschärft werden. Parallel müßten aber auch bei Lehrern bestehende Vorurteile abgebaut werden.

Auch Schulräte haben konkrete Vorstellungen von der Funktionalität einer Verwaltungsbehörde. Es wäre zu fordern, daß ihre Erfahrungen bei der Entwicklung von Organisationsmodellen stärker berücksichtigt werden. Trotz des hohen Integrationsgrades in das Volksschulsystem könnte sonst das Gefühl des "Ausgeliefertseins" noch vergrößert werden.

Unter methodischen Aspekten erscheinen für weiterführende Untersuchungen, die sich mit Berufspositionen in der Schulverwaltung beschäftigen, folgende Erfahrungen beachtenswert:

1. Explikative Aussagen zur Integration von Schulräten unter sozialisationstheoretischen Gesichtspunkten lassen sich aufgrund einer punktuellen Querschnittsuntersuchung nicht treffen. Vielmehr wären longitudinal angelegte Erhebungsformen, z.B. nach Art der Panelbefragung (vgl. KERLINGER 1964, 397) notwendig, um der Tatsache gerecht zu werden, daß der Sozialisationsprozeß eine zeitliche Dimension aufweist.
2. Der Schulaufsichtsbeamte als Inhaber einer zentralen Berufsposition in der Schulverwaltung ist nicht allein durch die Beziehungen zu den Lehrern (und hier nur die Gruppe der

Junglehrer) zu lokalisieren. Ähnlich wie z.B. GROSS et al. (1958, 53) ein "multiple systems model" fordern - in ihrer empirischen Untersuchung allerdings nicht verwirklichen -, müßten weitere Interaktionspartner wie Schulleiter, Angehörige der Mittelbehörde und des Ministeriums in die Analyse einbezogen werden. Erst durch deren Erwartungen würde sich die normative Dimension der Schulratsposition vollständig erschließen lassen und zu einer tatsächlichen Komplementarität des Interaktionsfeldes führen.

3. Der Kontrolle von Störvariablen mit Hilfe von Kontrollgruppen ist stärkere Aufmerksamkeit zu widmen. Dies bezieht sich insbesondere auf Vergleichsgruppen, die trotz gleicher oder ähnlicher Laufbahnmerkmale nicht in die Berufsposition eines Schulrates "aufgestiegen" sind. Aber auch vergleichbare Positionen, wie z.B. der Schulleiter eignen sich zur Relativierung der erzielten Ergebnisse.

Literaturverzeichnis

- Abel, G.: Wissenschaftssprache und Gesellschaft, Opladen 1975.
- Acker, H.B.: Organisationsanalyse, 9. Auflage, Baden-Baden usw. 1973.
- Adamek, R.J. und Dager, E.Z.: Social structure, identification and change in a treatment-oriented institution, in: ASR, 33, 1968, 931-944.
- Adams, R.S.: A further approach to attitude scaling, in: British Journal of Educational Psychology, 31/32, 1961/62, 201-208.
- Adorno, T.W.: Tabus über den Lehrberuf, in: Neue Sammlung, 5, 1965, 487-498.
- Ahrens, J.-R.: Zur Sozialisationssituation von Studenten. Ein empirischer Beitrag zur Analyse von Sozialisationseffekten bei Hamburger Studenten, Diss. Hamburg, 1972.
- Aiken, M. und Hage, J.: Organizational interdependence and intra-organizational structure, ASR, 33, 1968, 912-930.
- Albert, H.: Theorien in den Sozialwissenschaften, in: ders. (Hrsg.): Theorie und Realität, Ausgewählte Aufsätze zur Wissenschaftslehre der Sozialwissenschaften, 2. veränd. Aufl., Tübingen 1972, 3-25.
- Albrecht, G.: Lehrereinkommen, Lehrerausbildung und Lehrermangel. Eine preis- und investitionstheoretische Analyse, Hochschulforschung Band 2, Weinheim usw. 1970.
- Alderfer, C.P.: Convergent and discriminant validation of satisfaction and desire measures by interviews and questionnaires, in: J. of Appl. Psych., 1967, 51, 509-520.
- ders.: Comparison of questionnaire responses with and without preceding interviews, in: J. of Appl. Psych., 1968, 52, 335-340.
- American Association of School Administrators: School boards in action, 24th Yearbook, Washington 1946.
- Anderson, J.G.: Bureaucracy in education, Baltimore 1968.

- Anderson, T.R.: Organizational size and functional complexity: A study of administration in hospitals, in: ASR, 26, 1961, 23-28.
- Anderson, W.F., Jr.: Attitudes of parents of differing socio-economic status toward the teaching profession, in: Journal of Educational Psychology, 45, 1954, 345-352.
- Andina, R.: Die Stellung des Akademikers in Gesellschaft und Beruf, Zürich 1951.
- Andreasen, A.R.: Personalizing mail questionnaire correspondence, in: PQQ, 34, 1970, 273-277.
- Anger, H.: Probleme der deutschen Universität. Bericht über eine Erhebung unter Professoren und Dozenten, Tübingen 1960.
- Aregger, K.: Innovation in sozialen Systemen, Bern 1976.
- Argyle, M.: The social psychology of work, London 1972.
- Argyris, C.: Executive leadership, New York 1953.
- ders.: Personality and organization, New York 1957.
- ders.: Integrating the individual and the organization, New York usw. 1964.
- ders.: Organization and innovation, Homewood 1966.
- ders.: Selections from organizations of a bank, in: Litterer, J.A.: Organizations: Systems, control and adaptation, vol. II, 2nd ed., New York usw. 1969, 127-145.
- ders.: Personality and organization theory revisited, in: ASQ, 18, 1973, 141-167.
- Aronfreed, J.: Conduct and conscience. The socialization of internalized control over behavior, New York usw. 1968.
- Ash, P.: The SRA employee inventory - A statistical analysis, in: Pers. Psych. 7, 1954, 337-364.
- Assael, H.: Constructive role of interorganizational conflict, in: ASQ, 14, 1969, 573-582.
- Athos, A.G. und Coffey, R.E.: Behavior in organizations: A multidimensional view, Englewood Cliffs 1968.

- Backman, C.W. und Secord, P.F.: The self and role selection, in: Gordon, C. und Gergen, K.J. (Hrsg.): The self in social interaction, vol. 1, Classic and contemporary perspectives, New York usw. 1968.
- Badura, P.: Die Verwaltung als soziales System, in: Die Öffentliche Verwaltung, 23, 1970, 18-22.
- Baehr, M.: A factorial study of the SRA employee inventory, in: Pers. Psych., 7, 1954, 319-336.
- Baier, H.: Das Freizeitverhalten und die kulturellen Interessen des Volksschullehrers, Diss. Erlangen-Nürnberg 1969.
- Bakke, E.W.: Organization and the individual, New Haven 1952.
- ders.: Bonds of organization. An appraisal of corporate human relations, 2nd ed., Hamden 1966.
- ders.: The fusion process, New Haven 1955.
- Bamberger, I.: Budgetisierungsprozesse in Organisationen, Diss. Mannheim 1971.
- Banton, M.: Roles, An introduction to the study of social relations, London 1965.
- Barnard, Ch.J.: Die Führung großer Organisationen (The functions of the executive), übersetzt von K.W. Boetticher, Essen 1970.
- Baron, G. und Taylor, W. (Hrsg.): Educational administration and the social sciences, London 1969.
- Barr, A.S.: The measurement and prediction of teaching efficiency: A summary of investigations, in: Journal of Experimental Education, 16, 1948, 201-283.
- Barton, A.H.: Asking the embarrassing question, in: POQ, 22, 1958, 67-68.
- Bates, F.L.: Position, role and status: A reformulation of concepts, in: Social Forces, 34, 1955/56, 313-321.
- ders.: Some observations concerning the structural aspect of role conflict, in: Pacific Sociological Review, 5, 1962, 75-82.

- Bass, M.: Leadership, psychology, and organizational behavior, New York usw. 1960.
- Baur, R.J.: Response bias in a mail survey, in: POQ, 11, 1947, 594-600.
- Beckenbach, N. et al.: Klassenlage und Bewußtseinsformen der technisch-wissenschaftlichen Lohnarbeiter, Zur Diskussion über die Technische Intelligenz, Frankfurt 1973.
- Becker, G. et al.: Elementary school principals and their schools, beacons of brilliance and potholes of pestilence, Eugene 1971.
- Becker, H.: Die verwaltete Schule, in: Kulturpolitik und Schule, Stuttgart 1956, 33-70.
- ders.: Reform der Bildungsverwaltung, in: Neue Sammlung, 10, 1970, 545-588.
- ders.: Autonomie und Teilnahme. Warum wir eine Reform der Bildungsverwaltung brauchen, in: SM 1973/1, 5-6.
- ders.: Bildungsreform gescheitert? I, II, III, in: Die ZEIT, Nr. 3, 4, 5, 1976.
- Becker, H.S.: The teacher in the authority system of the public school, in: Journ. of Educ. Sociology, 27, 1953/54, 128-141.
- ders.: Role and career problems of the Chicago public school teacher, in: AJS, 57, 1951, 423-426.
- Becker, H.S. und Carper, J. (1956a): The elements of identification with an occupation, in: ASR, 21, 1956, 341-348.
- dies. (1956b): The development of identification with an occupation, in: AJS, 61, 1956, 289-298.
- Bednarik, K.: Die Lerngesellschaft. Das Kind von heute - der Mensch von morgen, Wien, München 1966.
- Beer, M.: Needs and need satisfaction among clerical workers in complex and routine jobs, in: Personnel Psychology, 1968, 21, 209-222.
- von Behr, M. und Schultz-Wild, R.: Arbeitsplatzstruktur und Laufbahnreform im öffentlichen Dienst. Empirische Untersuchung zur Gruppierung von Arbeitsplätzen und zu Karrieremöglichkeiten des Personals in Betriebs- und Verwaltungsbereichen, Baden-Baden 1973.

- Belisle, E.L. und Sargent, C.G. (1957): The concept of administration, in: Campbell, R.F. und Gregg, R.T. (Hrsg.): a.a.O., 82-119.
- Bell, H.: Role of the superintendent in the small district, in: Phi Delta Kappan, 46, 1964/65, 167-169.
- Bell, R.R. und Stub, H.R. (Hrsg.): The Sociology of education, a sourcebook, Homewood 1968.
- Bem, D.J.: Self-perception: The dependent variable of human performance, in: OBHP, 2, 1967, 105-121.
- Ben-David, J.: The professional role of the physician in bureaucratized medicine: A study in role conflict, in: Human Relations, 11, 1958, 255-274.
- Bendix, R.: Work and authority in industry, New York 1956.
- Benjamin, H. (Hrsg.): Democracy in the administration of higher education, New York 1950.
- Bessoth, R.: Schulverwaltung und Schulreform, in: Mitteilungen und Nachrichten, DIPF, 57/58, 1970, 24-51.
- ders.: Neuordnung der Schulaufsicht im Rahmen der Funktionalreform in Rheinland-Pfalz, Verwaltungswissenschaftliche Einwände gegen eine Nicht-Reform, in: Rhein-Pfälzische Schulblätter, 23, 1972, 97-105.
- ders.: Reform der Bildungsverwaltung. Pläne und Probleme, in: SM 1973/1, 32-35.
- ders.: Schulverwaltungsreform, Weinheim 1974.
- Betzen, K. und Nipkow, K.E. (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, Erziehung in Wissenschaft und Praxis, Bd. 12, München 1971.
- Biddle, B.J. und Thomas, E.J. (Hrsg.): Role theory: Concepts and research, New York usw. 1966.
- Biddle, B.J., Twyman, J. und Rankin, E.F., Jr.: The role of the teacher and occupational choice, in: School Review, 70, 1962, 191-206.
- Bidwell, C.E.: The administrative role and satisfaction in teaching, in: Journ. of Educ. Sociology, 29, 1955/56, 41-47.
- ders.: Some effects of administrative behavior: A study in role theory, in: ASQ, 2, 1957, 163-181.

- Biermann, B.: Wer wird Unternehmer? Strukturalfaktoren der unternehmerischen Rekrutierung, in: Soziale Welt, 21/22, 1970/71, 33-54.
- Bierstedt, R.: An analysis of social power, in: ASR, 15, 1950, 730-736.
- Blai, B., Jr.: An occupational study of job and nud satisfaction, in: Psychological Reports, 14, 1964, 81-82.
- Blalock, H.M., Jr.: Correlational analysis and causal inferences, in: American Anthropologist, 62, 1960, 624-631.
- Blankenburg, E. und Treiber, H.: Bürokraten als Politiker, Parlamentarier als Bürokraten - Empirie des Entscheidungsprozesses und die Gewaltenteilung, in: Die Verwaltung, 5, 1972, 273-286.
- Blaschke, D.: Determinanten des Erfolgs in Führungspositionen der Wirtschaft. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in 39 Unternehmen Bayern und Baden-Württembergs, Diss. Erlangen-Nürnberg 1971.
- ders.: Bedingungen des Karriereerfolges von Führungskräften, Frankfurt 1972 = Führungskräfte und Führungsstrukturen 4.
- ders.: Probleme einer sozialwissenschaftlichen Organisations-
theorie, in: Die Verwaltung, 8, 1975, 485-488.
- Blau, P.M.: Bureaucracy in modern society, New York 1956.
- ders. (1968): Die Dynamik bürokratischer Strukturen, in: Mayntz, R. (Hrsg.): a.a.O., 310-323.
- ders. (1969): Decentralization in bureaucracies, in: Zald, M.N. (Hrsg.), a.a.O., 150-174.
- Blau, P.M. und Scott, W.R.: Formal organizations, A comparative approach, San Francisco 1962.
- Blumberg, A. und Weber, W.A.: Teacher morale as a function of perceived supervisor behavioral style, in: Journ. of Educ. Research, 62, 1968, 109-113.
- Bockman, V.M.: The Herzberg controversy, in: Pers. Psychology, 24, 1971, 155-189.
- Boehm, U. und Rudolph, H. (Hrsg.): Kompetenz- und Lastenverteilung im Schulsystem, Analyse und Ansätze zur Reform, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 20, Stuttgart 1971.

- Boetticher, K.W. (1973): Der Beamte, in Reinisch, L. (Hrsg.): a.a.O., 37-37.
- Bokelmann, H. und Scheuerl, H. (Hrsg.): Der Aufbau erziehungswissenschaftlicher Studien und der Lehrberuf, Heidelberg 1970.
- Bomhard, D.: Berufsweg und Berufserfolg von Wirtschaftswissenschaftlern. Eine empirische Studie an den diplomierten Mitgliedern des BDV (Bundesverband der Deutschen Volks- und Betriebswirte) und des VDDK (Verband Deutscher Diplomkaufleute), Nürnberg 1970 (unveröffentlichte Diplomarbeit).
- Borch, H.: Obrigkeit und Widerstand: Zur politischen Soziologie des Beamtentums, Tübingen 1954.
- Boren, C.B.: Operational patterns in public school administration organization: A functional analysis, Doctor's thesis, Austin University of Texas 1959.
- Borg, W.R. und Silvester, A. J.: Playing the principal's role, in: Elementary School Journal, 64, 1963/64, 324-331.
- Bosetzky, H.: Grundzüge einer Soziologie der Industrieverwaltung, Möglichkeiten und Grenzen der Betrachtung des industriellen Großbetriebs als bürokratische Organisation, Stuttgart 1970.
- Boulding, K.E.: Toward a general theory of conflict, Ann Arbor 1955.
- ders.: Beitrag zu einer Friedentheorie, in: Krippendorff, E. (Hrsg.): Friedensforschung, Köln usw. 1968, 68-86.
- Bowman, E.W.: A comparison of teachers' and administrators' opinions on personnel administration practices, in: Journ. of Educ. Research, 49, 1955/56, 229-233.
- Boocock, S.S.: Die Schule als soziale Umwelt für Lernprozesse: Organisation und soziale Mikroprozesse der Erziehung, in: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim, Basel 1974, 283-318.
- Boyles, B.R.: The interaction between certain personality variables and perceived supervisory styles and their relation to performance and satisfaction, doct. diss., New York 1967.
- Braithwaite, B.S.: Training the administrator, in: Educ. Research, 6, 1964, 202-206.

- Braun, S.: Zur Soziologie der Angestellten, Frankfurt 1964.
- Bridges, E.M., Doyle, W.J. und Mahan, D.J.: Effects of hierarchical differentiation on group productivity, efficiency and risk-taking, in: ASQ, 13, 1968, 305-319.
- Brim, O.G.: Soziologie des Erziehungswesens, Pädagogische Forschungen 24, Heidelberg 1963.
- Briner, C. und Campbell, R.F.: The science of administration, in: Review of Educ. Research, 34, 1964, 485-492.
- Broadbent, D.E.: Perception and communication, Oxford 1958.
- Brookover, W.B.: Research on teacher and administrator roles, in: Journal of Educational Sociology, 29, 1955/56, 2-13.
- ders.: Teachers and the stratification of American society, in: Harvard Educational Review, 23, 1953, 257-267.
- Brookover, W.B. und Gottlieb, D.: Sociology of education, in: Review of Educational Research, 31, 1961, 38-56.
- Brookover, W.B. und Gottlieb, D. (1963): Social class and education, in: Charters, W.W. Jr. und Gage, N.L. (Hrsg.): a.a.O., 3-11.
- Brookover, W.B. und Gottlieb, D.: A sociology of education, 2nd edition, New York 1964.
- Broom, L. und Selznick, P.: Sociology, A text with adapted readings, New York usw. 1965.
- Brossok, E.: Zur Schulverwaltungsreform, Begriff Schulaufsicht und Trägerschaft der Volksschulen, in: Die Öffentliche Verwaltung, 5, 1952, 648-651.
- Brown, M.E.: Identification and some conditions of organizational involvement, in: ASQ, 14, 1969, 346-355.
- Bruner, J.S. und Goodman, C.C.: Value and need as organizing factors in perception, in: Alexis, M. und Wilson, C.Z. (Hrsg.): Organizational decision making, Englewood Cliffs, 1967, 81-90.
- Bühl, W.L.: Schulreform. Daten - Fakten - Analysen. Eine soziologische Kritik zum "Strukturplan" des Bildungsrates, München 1971.
- Bungardt, K.: Die Odyssee der Lehrerschaft, Sozialgeschichte eines Standes, 2. überarb. Aufl., Hannover usw. 1965.

- Bunz, A.R., Jansen, R. und Schacht, K.: Qualität des Arbeitslebens. Soziale Kennziffern zu Arbeitszufriedenheit und Berufschancen, Bonn 1974.
- Burke, R.J., Are Herzberg's motivators and hygienes undimensional?, in: Journ. of Appl. Psych., 50, 1966, 317-321.
- Burnham, P.S. (1969): Role theory and educational administration, in: Baron, G. und Taylor, W. (Hrsg.): a.a.O., 72-94.
- Burns, T. und Stalker, G.M.: The management of innovation, 2nd ed., London 1966.
- Burroughs, G.E.R.: Co-operative research in institutes of education, in: British Journal of Educational Psychology, 31/32, 1961/62, 182-187.
- Busch, A.: Die Geschichte des Privatdozenten. Eine soziologische Studie zur großbetrieblichen Entwicklung der deutschen Universitäten, Stuttgart 1959.
- Callahan, R.E.: Education and the cult of efficiency, A study of the social forces that have shaped the administration of the public schools, Chicago, London 1962.
- Callahan, R.E. und Button, W. (1964): Historical change of the role of the man in the organization, in: Griffiths, D.E. (Hrsg.): a.a.O., 73-92.
- Callis, R.: Change in teacher-pupil attitudes related to training and experience, in: Educ. Psych. Meas., 10, 1950, 718-727.
- Campbell, D.T.: Factors relevant to the validity of experiments in social settings, in: Psych. Bull., 54, 1957, 297-312.
- Campbell, R.F. (1958): What peculiarities in educational administration make it a special case?, in: Halpin, A.W. (Hrsg.): a.a.O., 166-185.
- Campbell, R.F., Charters, W.W., Gragg, W.L.: Improving administrative theory and practice, in: Campbell, R.F. und Lipham, J.M. (Hrsg.): Administration theory as a guide to action, Chicago 1960, 171-189.
- Campbell, R.F., Cunningham, L.L. und McPhee, R.F.: The organization and control of American schools, Columbus 1965.
- Campbell, R.F., Cunningham, L.L., Nystrand, R.O. und Usdan, M.D.: The organization and control of American schools, 3rd ed., Columbus 1975.

- Campbell, R.F. und Faber, C.F.: Administrative behavior: theory and research, in: Review of Educ. Research, 31, 1961, 353-367.
- Campbell, R.F. und Gregg, R.T. (Hrsg.): Administrative behavior in education, New York 1957.
- Caplow, T.: Soziologie der Arbeit, Meisenheim 1958.
- Carey, A.: The Hawthorne Studies: A radical criticism, in: ASR, 32, 1967, 403-416.
- Carlile, A.B.: Predicting performance in the teaching profession, in: Journ. of Educ. Research, 47, 1954, 641-668.
- Carlson, R.O.: Adoption of educational innovations, Eugene 1965.
- Carpenter, H.H.: Formal organizational structural factors and perceived job satisfaction of classroom teachers, in: ASQ, 16, 1971, 460-465.
- Carpenter, W.W. und Ruffi, J.: The teacher and secondary school administration. From the point of view of the classroom teacher, Boston usw. 1931.
- Carr-Saunders, A.M. und Wilson, P.A.: The emergence of professions, in: Nosow, S. und Form, W.H. (eds.): Man, work and society. A reader in the sociology of occupations, New York 1962, 199-206.
- Cartwright, D. und Zander, A. (Hrsg.): Group dynamics, Research and theory, 3rd ed., New York usw. 1968.
- Cartwright, D. und Zander A. (1968): Power and influence in groups: Introduction, in: dies. (Hrsg.): a.a.O., 215-235.
- Caselmann, C.: Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre, 3. erweit. Aufl., Stuttgart 1964.
- Chansky, N.M.: The attitudes students assign to their teacher, in: Journ. of Educ. Psych., 49, 1958, 13-16.
- Charters, W.W., Jr.: The school as a social system, in: Review of Educ. Research, 22, 1952, 41-50.
- ders. (1964): An approach to the formal organization of the school, in: Griffiths, D.E. (Hrsg.), a.a.O., 243-261.
- Charters, W.W., Jr. und Gage, N.L. (Hrsg.): Readings in the social psychology of education. A project of the Society for the Psychological Study of Social issues, Boston 1963.

- Chase, F.S. und Guba, E.G.: Administrative roles and behavior, in: Review of Educ. Research, 25, 1955, 281-298.
- Chilcott, J.H.: The school teacher stereotype: A new look!, in: Journ. of Educ. Sociology, 34, 1960/61, 389-390.
- Clark, D.L. und Burke, A.J.: Economic, legal, and social status of teachers, in: Rev. of Educ. Research, 25, 1959, 239-251.
- Clarke, J.H.: The image of the teacher, in: Brit. J. of Educ. Psych., 38, 1968, 280-285.
- Coburn-Staeger, U.: Der Rollenbegriff. Ein Versuch der Vermittlung zwischen Gesellschaft und Individuum, Heidelberg 1973.
- Coenen, R. (1972): Bewertungsproblem in der Verwaltung, in: Krauch, H. (Hrsg.), a.a.O., 297-307.
- Cogan, M.L.: Toward a definition of profession, in: Harvard Educ. Review, 23, 1953, 33-50.
- Cohen, P.C.: Moderne soziologische Theorie, Erklärungsmodelle zwischenmenschlichen Verhaltens, Wien usw. 1972.
- Coladarci, A.P., Brook, E. und Odell, W.R.: Research priorities in educational administration, in: Journ. of Educ. Research, 47, 1954, 625-630.
- Cole, S.: The unionization of teachers: Determinants of rank-and-file support, in: Sociology of Education, 41, 1968, 66-87.
- Collier, K.G.: Authority, society, and education, in: Journ. of Educ. Sociology, 30, 1956/57, 263-288.
- Combe, A.: Kritik der Lehrerrolle, München 1971.
- Combs, A.W.: The professional education of teachers. A perceptual view of teacher preparation, Boston 1970.
- Combs, A.W., Soper, D.W. und Courson, C.C.: The measurement of the self-concept and self-report, in: Educ. Psych. Meas., 23, 1963, 493-500.
- Conrad, C.: Die quantitative Erfassung qualitativer Aspekte von Schulsystemen. Bildungsindikatoren im Vergleich: Hamburg und Westberlin, Diss. Berlin 1973.
- Conrad, R.: A sociological approach to public school administration, in: Educational Administration and Supervision, 38, 1953, 385-392.

- Cook, D.L., Linden, J.D. und McKay, H.E.: A factor analysis of teacher trainee responses to selected personality inventories, in: Educ. Psych. Meas., 21, 1961, 865-872.
- Cooley, W.W. und Lohnes, P.R.: Multivariate data analysis, New York usw. 1971.
- Corrigan, D. und Grisweld, K.: Attitude change of student teachers, in: Journal of Educational Research, 57, 1963, 93-95.
- Corwin, R.G.: Militant professionalism, initiative and compliance in public education, in: Sociology of Education, 38, 1964/65, 310-331.
- ders.: A sociology of education, emerging patterns of class, status und power in the Public Schools, New York 1965.
- ders. (1967): Education and the sociology of complex organizations, in: Hansen, D.A. und Gerstl, J.E. (Hrsg.), a.a.O., 156-223.
- ders.: Patterns of organizational conflict, in: ASQ, 14, 1969, 507-520.
- Coser, L.A.: Theorie sozialer Konflikte, Neuwied-Berlin 1965.
- Cressman, L.S.: The teacher: An old tradition and a new obligation, in: Journ. of Educ. Sociology, 4, 1930/31, 125-128.
- Cronbach, J.: Coefficient alpha and the internal structure of tests, in: Psychometrika, 16, 1951, 297-334.
- Croner, F.: Soziologie der Angestellten, Köln usw. 1962.
- Cronin, J.M.: Innovation and diffusion of educational ideas, in: Phi Delta Kappan, 46, 1964/65, 94.
- Crutchfield, R.S.: Conformity and character, in: The American Psychologist, 10, 1955, 191-198.
- Culbertson, J. (1964): The preparation of administrators, in: Griffiths, D.E. (Hrsg.): a.a.O., 303-330.
- Cummings, L.L. und El Salmi, A.M.: The impact of role diversity, job level, and organizational size on managerial satisfaction, in: ASQ, 15, 1970, 1-10.

- Dabin, J.: Der Staat oder Untersuchungen über das Politische, Politica Band 6, Neuwied usw. 1964.
- Dagtoglou, P.: Kollegialorgane und Kollegialakte der Verwaltung, Stuttgart 1960.
- Daheim, H.: Der Beruf in der modernen Gesellschaft. Beiträge zur Soziologie und Sozialphilosophie, Köln, Berlin 1967.
- Daheim, H. und Kaupen, W.: Der Diplomlandwirt, Schriften zur Mittelstandsforschung Bd. 56, Köln 1972.
- Dahl, R.A.: The concept of power, in: Behavioral Science, 2, 1957, 201-215.
- Dahrendorf, R.: Elemente einer Theorie des sozialen Konflikts, in: ders.: Gesellschaft und Freiheit, München 1961, 197 ff.
- ders.: Homo sociologicus, 8. Aufl., Köln usw. 1969.
- Dalton, G.W., Barnes, L.B. und Zaleznik, A.: The distribution of authority in formal organizations, Boston 1968.
- Damkowski, W.: Die Entstehung des Verwaltungsbegriffes, Schriften zur Verwaltungslehre, Heft 6, Köln usw. 1968.
- Day, H.P.: Attitude change of beginning teachers after initial teaching experience, in: Journal of Teacher Education, 10, 1959, 326-328.
- Deming, W.E.: On errors in surveys, in: Denzin, N.K. (Hrsg.): Sociological methods, A sourcebook, Chicago 1970, 320-337.
- Dempsey, R.A. und Smith, R.P., Jr.: Differentiated staffing, Englewood Cliffs 1972.
- Denhardt, R.B.: Bureaucratic socialization and organizational accommodation, in: ASQ, 13, 1968, 441-450.
- Department of Economic and Social Affairs (DESA 1969): The administration of organization and methods services, United Nations, New York 1969.
- Depner, R.: Ärztliche Ethik und Gesellschaftsbild. Eine soziologische Untersuchung zur Entwicklung des Selbstverständnisses von Medizinstudenten und Ärzten, Stuttgart 1974.
- Derr, C.B.: Conflict resolution in organization: Views from the field of educational administration, in: PAR, 32, 1972, 495-501.

- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Empfehlungen der Bildungskommission, Bonn 1970.
- ders.: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I, Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, Bericht der Bildungskommission, Bonn 1973.
- ders. (1974a): Empfehlungen der Bildungskommission, Aspekte für die Planung der Bildungsforschung, Berlin 1974.
- ders. (1974b): Bericht der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung. Fragen einer zielprogrammierorientierten Schulverwaltung unter besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereiches, Bonn 1974.
- Dieckmann, J. und Lorenz, P.: Spezialisierung im Lehrerberuf, Heidelberg 1968.
- Dietz, H.: Autorität und Ordnung in Schule und Gesellschaft, Frankfurt 1960.
- Dillman, D.A.: Increasing mail questionnaire response in large samples of the general public, in: POQ, 36, 1972, 254-257.
- Döring, K.W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens, Weinheim usw. 1970.
- Domke, H.: Lehrer und abweichendes Schülerverhalten, Donauwörth 1973.
- Donald, M.N.: Implications of nonresponse for the interpretation of mail-questionnaire data, in: POQ, 24, 1960, 99-114.
- Dreitzel, H.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft, Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens, Stuttgart 1968.
- Dubiel, H.: Identität und Institution, Studien über moderne Sozialphilosophien, Konzepte Sozialwissenschaft 9, Düsseldorf 1973.
- Dubin, R.: Human relations in formal organizations, in: Review of Educational Research, 29, 1959, 357-366.
- ders.: Parsons' actor: Continuities in social theory, in: ASR, 25, 1960, 457-466.
- ders.: Human relations in administration, Englewood Cliffs, third ed. 1968.

- Dunnette, M.D., Hakel, M.D. und Campbell, J.P.: Factors contributing to job satisfaction and job dissatisfaction in six occupational groups, in: OBHP, 2, 1967, 143-174.
- Edding, F.: Schulmanagement eine Geheimkunst?, in: SM 1973/3, 5.
- Edgar, D.E. und Warren, R.: Power and autonomy in teacher socialization, in: Sociology of Education, 42, 1969, 386-399.
- Edwards, A.L.: The measurement of personality traits by scales and inventories, New York usw. 1970.
- Ehmke, H., Diskussionsbeitrag zu "Verwaltung und Schule", in: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer, Heft 23, Berlin 1966, 257-258.
- Eggleston, J.S. (1969): The social context of administration, in: Baron, G. und Taylor, W. (Hrsg.): a.a.O., 18-35.
- Eisenstadt, S.N.: Bureaucracy, bureaucratization and debureaucratization, in: ASQ, 4, 1959, 302-320.
- Ellwein, T.: Die verwaltete Schule, in: Das Argument, 6, 1964, 209-219.
- ders.: Einführung in die Regierungs- und Verwaltungslehre, Stuttgart usw. 1966.
- Epstein, B.: Why principals want to negotiate for themselves, in: Nation's Schools, 78, 1966, 66-67.
- Erickson, R.: The legal position of the state superintendent of public instruction, in: Journal of Educational Sociology, 34, 1960/61, 34-37.
- Esser, W.-M.: Konfliktverhalten in Organisationen. Zum Informationsverarbeitungsansatz des menschlichen Verhaltens in interindividuellen Konfliktsituationen, Diss. Mannheim 1972.
- Etzioni, A.: Authority structure and organizational effectiveness, in: ASQ, 4, 1959, 43-67.
- ders.: A comparative analysis of complex organizations. On power, involvement and their correlates, New York, 6th pr. 1968.
- ders.: Soziologie der Organisationen, 3. Aufl., München 1971 = Grundfragen der Soziologie 12.
- Evan, W.M.: Superior-subordinate conflict in research organizations, in: ASQ, 10. 1965, 52-63.

- Evans, K.M.: A study of attitude towards teaching as a career, in: British Journal of Educational Psychology, 22, 1952, 63-69.
- dies.: A further study of attitude towards teaching as a career, in: British Journal of Educational Psychology, 23, 1953, 58-63.
- Evers, H.-U.: Verwaltung und Schule, in: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer, Heft 23, Berlin 1966, 147-195.
- Ewen, R.B.: Some determinants of job satisfaction: A study of the generality of Herzberg's theory, Journal of Appl. Psych. 48, 1964, 161-163.
- Ewen, R.B.; Smith, P.C.; Hulin, C.L. und Locke, E.A.: An empirical test of the Herzberg two-factor theory, in: Journal of Appl. Psych. 50, 1966, 544-550.
- Fayol, H. (1937): The administrative theory in the state, in: Gulick, L. und Urwick, L. (Hrsg.): a.a.O., 99-114.
- Feldhoff, J.: Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 10, 1970, 289-296.
- Fend, H.: Sozialisierung und Erziehung, Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung, Weinheim usw. 1969 = Studien zur Erziehungswissenschaft 5.
- ders.: Konformität und Selbstbestimmung, Weinheim 1971.
- ders.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Soziologie der Schule I, Weinheim, Basel 1974.
- Ferriss, A.L.: A note on stimulating response to questionnaires, in: ASR, 16, 1951, 247-249.
- Finlayson, D.S. und Cohen, L.: The teacher's role: a comparative study of the conceptions of college of education students and head teachers, in: British Journal of Educational Psychology, 37, 1967, 22-31.
- Fischer, L. und Lück, H.E.: Entwicklung einer Skala zur Messung von Arbeitszufriedenheit (SAZ), in: Psychologie und Praxis, 1972, 16, 64-76.
- Fishbein, M. und Ajzen, I.: Attitudes and opinions, in: Annual Review of Psychology, 23, 1972, 487-544.
- Fishburn, C.E.: Teacher role perception in the secondary school, in: Journal of Teacher Education, 13, 1962, 55-59.

- Fiszman, J.R.: The development of administrative roles: The Labor Attaché Program of the U.S. Foreign Service, in: PAR, 25, 1965, 203-212.
- Fittkau-Garthe, H.: Die Dimensionen des Vorgesetztenverhaltens und ihre Bedeutung für die emotionalen Einstellungsreaktionen der unterstellten Mitarbeiter, Diss. Hamburg 1970.
- Fleishman, E.A., Harris, E.F. und Burt, H.E.: Leadership and supervision in industry, An evaluation of a supervisory training program, Columbus 1955 = Bureau of Educational Research Monographs 33.
- Follett, M.P. (1937): The process of control, in: Gulick, L. und Urwick, L. (Hrsg.): a.a.O., 159-169.
- Frank, B.: Zur Soziologie der Gymnasiallehrer, in: Mitteilungen und Nachrichten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Nr. 43, Frankfurt 1966.
- Frank, B., Remberg, E. und Hof, A.-M.: Untersuchungen zur Soziologie der Lehrer an berufsbildenden Schulen, Frankfurt 1965 = Studien zur Erziehung des Bildungswesens 1.
- Franke, J.: Psychologische Überlegungen zu einer zeitgemäßen Führungsform, in: Industrielle Organisation, 39, 1970, 467-473.
- Franklin, M.P.: School organization: Theory and practice, Selected readings, Chicago 1967.
- Franzen, R. and Lazarsfeld, P.F.: Mail questionnaire as a research problem, in: Journal of Psychology, 20, 1945, 239-320.
- Frazier, G. und Bird, K.: Increasing the response to questionnaires, in: Journal of Marketing, 23, 1958, 121 ff.
- French, J.R.P., Jr. (1964): Laboratory and field studies of power, in: Kahn, R.L. und Boulding, E. (Hrsg.): a.a.O., 33-51.
- Freud, A.: The role of the teacher, in: Harvard Educational Review, 22, 1952, 229-234.
- Frey, H.-P.: Die Brauchbarkeit von Einstellungen als Prädiktor für Verhalten, in: Soziale Welt, 23, 1972, 257-268.
- ders.: Theorie der Sozialisation. Integration von system- und rollentheoretischen Aussagen in einem mikrosoziologischen Ansatz, Diss. Nürnberg, 1973.

- ders.: Theorie der Sozialisation, Integration von system- und rollentheoretischen Aussagen in einem mikrosoziologischen Ansatz, Stuttgart 1974.
- Friede, C.K.: Motive bei der Studien- und Berufswahl des Lehramtes an Grund- und Hauptschulen. Eine empirische Untersuchung in der ersten Phase der Ausbildung über Aspekte der beruflichen Sozialisation und des Lehrerbildes, Frankfurt, Bern 1975.
- Friedrich, W.: Methoden der marxistisch-leninistischen Sozialforschung, Berlin 1970.
- Friedrichs, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek 1973.
- Frister, E.: Befreiung der verwalteten Schule, in: Die Deutsche Schule, 62. Jg., 1970, 108-113.
- ders.: Zur Funktion des Lehrers in der heutigen Gesellschaft, in: Die Deutsche Schule, 63, 1971, 2-9.
- Frommberger, H.: Die selbstverwaltete Schule, in: SM, 1971/1, 34-35.
- ders.: Auf dem Wege zu einer qualifizierten Bildungsverwaltung, in: SM, 1973/1, 39-40.
- ders.: "Orgatechnik" auch für die Schule, in: SM, 1974/1, 63.
- Fürstenau, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen, in: Neue Sammlung, 7, 1967, 511-525.
- ders.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: ders. et al.: Zur Theorie der Schule, Weinheim 1969, 9-25.
- Fuß, E.-W.: Verwaltung und Schule, in: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtslehrer, Heft 23, Berlin 1966, 199-248.
- Gabriel, J.: An analysis of emotional problems of the teacher in the classroom, Melbourne 1957.
- Gahlings, I.: Die Volksschullehrer und ihre Berufsverbände. Ein Beitrag zur Verbandssoziologie und zur Soziologie der Lehrerschaft, Neuwied usw. 1967.
- Gahlings, I. und Moehring, E.: Die Volksschullehrerin, Sozialgeschichte und Gegenwartslage, Heidelberg 1961.
- Galbraith, J.K.: Die moderne Industriegesellschaft, München, Zürich 1968.
- Galtung, J.: A framework of the analysis of social conflict, London 1971.

- Gamm, H.J. (1970a): Kritische Schule, Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970.
- ders. (1970b): Die Lehrerrolle im gesellschaftlichen Feld, in: Bokelmann, H. und Scheuerl, H. (Hrsg.): a.a.O., 273-291.
- George, J.R. und Bishop, L.K.: Relationship of organizational structure and teacher personality characteristics to organizational climate, in: ASQ, 16, 1971, 467-475.
- Gerhardt, U.: Rollenanalyse als kritische Soziologie, Neuwied usw. 1971.
- Gerner, B.: Selbstverständnis von Lehrern, Ergebnisse empirischer Forschung im deutschsprachigen Raum, Darmstadt 1976.
- Gerth, H. und Mills, C.W.: Person und Gesellschaft, Die Psychologie sozialer Institutionen, Frankfurt usw. 1970.
- Gessenharter, W.: Soziale Umwelt, Eine politikwissenschaftliche Begriffsanalyse, Diss. Freiburg 1972.
- Getzels, J.W.: A psycho-sociological framework for the study of educational administration, in: Harvard Educational Review, 22, 1952, 235-246.
- ders. (1958): Administration as a social process, in: Halpin, A.W. (Hrsg.), a.a.O., 150-165.
- ders. (1963): Conflict and role behavior in the educational setting, in: Charters W.W., Jr. and Gage, N.L. (Hrsg.): a.a.O., 309-318.
- Getzels, J.W. und Guba, E.G.: Role, role conflict, and effectiveness: An empirical study, in: ASR, 19, 1954, 164-175.
- dies.: The structure of roles and role conflict in the teaching situation, in: Journal of Educational Sociology, 29, 1955/56, 30-40.
- dies.: Social behavior and the administrative process, in: School Review, 65, 1957, 423-441.
- Ghiselli, E.E.: Role perceptions of successful and unsuccessful supervisors, in: J. of Appl. Psych., 40, 1956, 241-244.
- Giesecke, H.: Kritik des verwalteten Lernens, Über einige Probleme der 'wissenschaftlichen Lehrerbildung', in: Neue Sammlung, 9, 1969, 331 ff.

- Gordon, C. und Gergen, K.J. (Hrsg.): The self in social interaction, Vol. 1: Classic and contemporary perspectives, New York usw. 1968.
- Gouldner, A.W. und Newcomb, E.R. (1968), Eine Untersuchung über administrative Rollen, in: Mayntz, R. (Hrsg.): a.a.O., 239-248.
- Grace, G.R.: Role conflict and the teacher, London, Boston 1972.
- Graen, G.B.: Motivator and hygiene dimensions for research and development engineers, in: J. of. Appl. Psych., 50, 1966, 563-566.
- de Grazia, A. (1960a): The science and values of administration I, in: ASQ, 5, 1960, 362-392.
- ders. (1960b): The science and values of administration II, in: ASQ, 5, 1960, 556-582.
- Griffiths, D.E.: Human Relations in School Administration, New York 1956.
- ders. (1958): Administration as decision-making, in: Halpin, A.W. (Hrsg.): a.a.O., 119-149.
- ders.: Administrative theory, New York 1959.
- ders. (1963): The social sciences and administration: a rationale response, in: Downey, L.W. und Enns, I. (Hrsg.): The social sciences and educational administration, Edmonton 1963, 13-19.
- ders. (Hrsg., 1964a): Behavioral science and educational administration, The sixty-third yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Chicago 1964.
- ders. (1964b): Administrative theory and change in organizations, in: Miles, M.B. (Hrsg.): a.a.O., 425-436.
- ders. (1968): System theory and school district, in: Sexton, P.C. (Hrsg.): a.a.O., 175-184.
- Griffiths, D.E., Clark, D.L., Wynn, D.R. und Iannaccone, L.: Organizing schools for effective education, 2nd print., Danville 1964.
- Grimm, K., Niklas Luhmanns 'soziologische Aufklärung' oder Das Elend der aprioristischen Soziologie, Ein Beitrag zur Pathologie der Systemtheorie im Licht der Wissenschaftslehre Max Webers, Hamburg 1974.

- Grochla, E. und Welge, M.K.: Zur Problematik der Effizienzbestimmung von Organisationsstrukturen, in: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 27, 1975, 273-289.
- Gronau, H.: Die soziologische Rollenanalyse als betriebsorganisatorisches und berufspädagogisches Instrument, Stuttgart 1965.
- Groothoff, H.-H. (1970): Zur Geschichte und Theorie des professionellen Pädagogen, Grundfragen der näheren Bestimmung des berufsmäßigen Erziehers und Lehrers in der modernen Gesellschaft, in: Bokelmann, H. und Scheuerl, H. (Hrsg.): a.a.O., 237-251.
- Gross, C.: Ways to deal with the new teacher militancy, in: Phi Delta Kappan, 46, 1964, 147-151.
- Gross, B.M. (1964): The scientific approach to administration, in: Griffiths, D.E. (Hrsg.): a.a.O., 33-72.
- Gross, N.: Some contributions of sociology to the field of education, in: Harvard Educational Review, 29, 1959, 275-287.
- ders. (1963): The use and abuse of sociology inquiry in training programmes for educational administrators, in: Downey, L.W. und Enns, F. (Hrsg.): a.a.O., 23-38.
- ders. (1968): Who controls the schools?, in: Sexton, P.C. (Hrsg.): a.a.O., 56-65.
- Gross, N. und Herriott, R.E.: Staff leadership in public schools: A sociological inquiry, New York 1965.
- Gross, N., Giacquinta, J.B. und Bernstein, M.: Implementing organizational innovations, A sociological analysis of planned educational change, New York usw. 1971.
- Gross, N., Mason, W.S. und McEachern, A.W.: Explorations in role analysis: Studies of the school superintendency role, New York usw. 1958.
- Guba, E.G. und Jackson, P.W.: The need structure of in-service teachers and occupational analysis, in: School Review, 65, 1957, 176-192.
- Guilford, J.P.: When not to factor analyze, in: Psychological Bulletin, 49, 1952, 26-37.
- Gulick, L. (1937): Notes on the theory of organization, in: Gulick, L. und Urwick, L. (Hrsg.): a.a.O., 1-45.

- Gulick, L.: Administrative reflections from World War II, Birmingham 1948.
- Gulick, L. und Urwick, L. (Hrsg.): Papers on the science of administration, New York 1937.
- Gullahorn, J.T.: Measuring role conflict, in: AJS, 61, 1955/56, 299-303.
- Haerberlin, U.: Die Schule - eine planbare Organisation. Über Möglichkeiten und Grenzen des neuen Innovationsstils, in: Deutsche Schule, 62, 1970, 708-715.
- Haensel, D.: Die Anpassung des Lehrers, Zur Sozialisation in der Berufspraxis, Weinheim usw. 1975.
- Haire, M. (Hrsg.): Modern organization theory. A symposium of the Foundation for Research on Human Behavior, New York usw. 1959.
- Hall, R.H.: Intra-organizational structural variations: Applications of the bureaucratic model, in: ASQ, 7, 1962, 295-308.
- ders.: Professionalization and bureaucratization, in: ASR, 33, 1968, 92-104.
- ders. (1968): Die dimensionale Natur bürokratischer Strukturen, in: Mayntz, R. (Hrsg.): a.a.O., 69-93.
- Hall, R.H. und Tittle, C.R.: A note on bureaucracy and its 'correlates', in: AJS, 72, 1966, 267-272.
- Halpin, A.W.: The leader behavior and leadership ideology of educational administrators and aircraft commanders, in: Harvard Educational Review, 25, 1955, 18-32.
- ders. (Hrsg.): Administrative theory in education, Midwest Administration Center, Chicago 1958.
- ders. (1958): The development of theory in educational administration, in: Halpin, A.W. (Hrsg.): a.a.O., 1-19.
- ders.: Theory and research in administration, New York usw. 1966.
- Halpin, A.W. und Winer, J. (1957): A factorial study of the leader behavior descriptions, in: Stogdill, R.M. und Coons, A.E. (Hrsg.): a.a.O., 39-51.
- Hamel, L. und Reif, H.: Should attitude questionnaires be signed?, in: Pers. Psych., 5, 1952, 243-245.
- Hansen, D.A. und Gerstl, J.E. (Hrsg.): On education, sociological perspectives, New York 1967.

- Hansen, G. und Klemm, K.: Mammutschulen oder kleine Zentren? Planungsvorschläge zur Integrierten Kollegstufe, in: SM 1973/4, 47-49.
- dies.: Schulentwicklung als Instrument der Schulreform, Bochum 1975.
- Hanson, R.C.: Institutions, in: Roucek, J.S. (Hrsg.): Contemporary sociology, New York 1958, 64-86.
- Hartfiel, G.: Die Schule als soziale Organisation und gruppendynamisches Feld, in: Hartfiel, G. und Holm, K. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft, Pädagogische Soziologie in Problemübersichten und Forschungsberichten, Opladen 1973, 54-61.
- Hartfiel, G., Sedatis, L. und Claessens, D.: Beamte und Angestellte in der Verwaltungspyramide, Organisationssoziologische und verwaltungsrechtliche Untersuchungen über das Entscheidungsverfahren in der Kommunalverwaltung, Berlin 1964.
- Hartmann, H.: Funktionale Autorität, Systematische Abhandlung zu einem soziologischen Begriff, Soziologische Gegenwartsfragen, Neue Folge, Stuttgart 1964.
- ders. (1968a): Arbeit, Beruf, Profession, in: Soziale Welt, 19, 1968, 193-216.
- ders. (1968b): Bürokratische und voluntaristische Dimensionen im organisierten Sozialgebilde, in: Mayntz, R. (Hrsg.): a.a.O., 297-309.
- Hartmann, H., Bock-Rosenthal, E. und Helmer, E.: Leitende Angestellte - Selbstverständnis und kollektive Forderungen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, Neuwied 1973.
- Harvey, E. und Mills, R. (1969): Patterns of organizational adaptation: A political perspective, in: Zald, M.N. (Hrsg.): a.a.O., 181-213.
- Haußleiter, O.: Verwaltungssoziologie, Baden-Baden 1969 = Politik und Verwaltung 9.
- Heckel, H.: Umfang und Grenzen der Schulaufsicht, in: Die öffentliche Verwaltung, 5, 1952, 617-621.
- ders.: Schule und Schulverwaltung als Aufgabe der Verwaltungspolitik, in: Die öffentliche Verwaltung, 21, 1968, 371-376.
- Heckel, H. und Seipp, P.: Schulrechtskunde, 4. neu bearb. Aufl., Neuwied, Berlin 1969.
- Heckmann, F.: Die Analyse von Sozialisationsprozessen in Ausbildungskursen, Beschreibung, Theorie und methodische Verfahren, dargestellt am Beispiel der Sozialisation von Entwicklungshelfern, Diss. Erlangen-Nürnberg 1972.
- Heeg, B.: Zur Soziologie der Forstbeamten. Eine Studie über die Organisationsreform der Landesforstverwaltungen, München usw. 1973.

- Heikkinen, V.: Educational attitudes of teachers under training and in the first in-service years, in: *Annales Academiae Scientiarum Fennicae, Series B*, 128, Helsinki 1962.
- Heintz, P. (Hrsg.): *Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der KZfSS, Köln usw.* 1959.
- Heiskanen, I.: Theoretical approaches and scientific strategies in administrative and organizational research, A methodological study, Helsinki 1967.
- Hemphill, J.K.: Dimensions of executive positions: A study of the basic characteristics of the positions of ninety-three business executives, Columbus 1960.
- ders. (1963): Leadership behavior associated with the administrative reputation of college departments, in: *Charters, W.W., Jr. und Gage, N.L. (Hrsg.): a.a.O.*, 319-326.
- Henderson, L.J., Whitehead, T.N. und Mayo, E. (1937): The effects of social environment, in: *Gulick, L. und Urwick, L. (Hrsg.): a.a.O.*, 143-158.
- Hennis, W.: *Demokratisierung. Zur Problematik eines Begriffs, Köln usw.* 1970.
- Hentig, H.von: Der Beruf des Lehrers, in: *Neue Sammlung*, 3, 1963, 216-235.
- Herman, J. und Hulin, C.: Studying organizational attitudes from individual and organizational frames of reference, in: *OBHP* 1972, 8, 84-108.
- dies.: Managerial satisfaction and organizational roles: An investigation of Porter's need deficiency scales, in: *J. of Appl. Psych.*, 1973, 57, 118-124.
- Herzberg, F., Mausner, B.M. und Snyderman, B.B.: *The motivation to work*, New York 1959.
- Herzberg, F.H.: *Work and the nature of man*, Cleveland 1966.
- Hesse, H.A.: *Diplomingenieure und Naturwissenschaftler, Studium, Karriere, Studienkritik*, Düsseldorf 1970.
- ders.: *Berufe im Wandel, Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts*, 2. überarb. Aufl., Stuttgart 1972.
- Hickson, D.J.: A convergence in organization theory, in: *ASQ*, 11, 1966, 224-237.
- Hillson, M.: *Change and innovation in elementary school organization, selected readings*, New York usw. 1965.
- Hinrichs, J.R.: A replicated study of job satisfaction dimensions, in: *Pers. Psych.*, 21, 1968, 479-503.

- Hinton, B.L.: An empirical investigation of the Herzberg methodology and two-factor theory, in: OBHP, 3, 1968, 286-300.
- Hinz, D.: Einstellungen von Pädagogikstudenten und Junglehrern zur Berufswahl und zum Beruf, Diss. Braunschweig 1972.
- Hitpass, J. et al.: Das Studien- und Berufsschicksal von Volksschullehrern, Gütersloh 1970.
- Hoefert, H.-W.: Psychologische und soziologische Grundlagen der Organisation, Gießen 1976 = Schriftenreihe der Akademie für Organisation 4.
- Höhn, R.: Die Dienstaufsicht und ihre Technik, Bad Harzburg 1967.
- ders.: Verwaltung heute, Autoritäre Führung oder modernes Management, Bad Harzburg 1970.
- Holdaway, E.A. und Blowers, T.A.: Administrative ratios and organization size: A longitudinal examination, in: ASR, 36, 1971, 278-286.
- Holm, K. (1970a): Zuverlässigkeit von Skalen und Indizes, in: KZfSS, 22, 1970, 356-386.
- ders. (1970b): Gültigkeit von Skalen und Indizes, in: KZfSS, 22, 1970, 693-714.
- ders. (1974a): Theorie der Frage, in: KZfSS, 26, 1974, 91-114.
- ders. (1974b): Theorie der Fragebatterie, in: KZfSS, 26, 1974, 316-341.
- Holstein, H.: Die Schule als Institution. Zur Bedeutung von Schulorganisation und Schulverwaltung, Ratingen usw. 1972.
- Holzapfel, G.: Professionalisierung und Weiterbildung bei Lehrern und Ausbildern. Eine explorative Studie über Lehrer- und Ausbilderweiterbildung in Baden-Württemberg, Weinheim, Basel 1975.
- Hopf, A.: Lehrerbewußtsein im Wandel. Eine empirische Untersuchung über politische und gesellschaftliche Einstellungen bei Junglehrern, Düsseldorf 1974.
- Horn, G.: Die Verbindung allgemeiner und beruflicher Lernelemente in der Weiterbildung als Problem sozialwissenschaftlicher Lerninhalte. Eine empirische Untersuchung gegenwärtiger Tendenzen und des Unterrichts an technischen Fachschulen, unveröff. Diplomarbeit, Nürnberg 1976.

- Horn, H. (Hrsg.): Psychologie und Pädagogik. Beiträge aus Theorie und Praxis psychologisch-pädagogischer Forschung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Johann Peter Ruppert, Weinheim usw. 1967.
- ders.: Volksschullehrernachwuchs - Untersuchungen zur Quantität und Qualität, Weinheim 1968 = Studien zur Pädagogischen Psychologie 4.
- Hornstein, H.A.: Influence and satisfaction in organizations, A replication, in: Sociology of Education, 41, 1968, 380-389.
- Horst, P.: An overview of the essentials of multivariate analysis methods, in: Cattell, R.B. (Hrsg.): Handbook of multivariate experimental psychology, Chicago 1966, 129-152.
- Hortleder, G.: Das Gesellschaftsbild des Ingenieurs, Zum politischen Verhalten der Technischen Intelligenz in Deutschland, Frankfurt 1970 = edition suhrkamp 394.
- ders.: Ingenieure in der Elektroindustrie, in: Soziale Welt, 21/22, 1970/71, 439-455.
- House, R.J. und Rizzo, J.R.: Role conflict and ambiguity as critical variables in a model of organizational behavior, in: OBHP, 7, 1972, 467-505.
- Hoyle, E.: Organizational analysis in the field of education, in: Educational Research, 7, 1965, 97-114.
- Hughes, E.C.: Stress and strain in professional education, in: Harvard Educational Review, 29, 1959, 319-329.
- ders.: The study of occupations, in: Merton, R.K. et al. (Hrsg.): Sociology today, Problems and prospects, New York 1959, 442-458.
- ders. (1969): Organization theory and educational administration, in: Baron, G. und Taylor, W. (Hrsg.): a.a.O., 36-59.
- Hulin, C.L.: Sources of variation in job and life satisfaction: The role of community and job related variables, in: J. of Appl. Psych., 53, 1969, 279-291.
- Hulin, C.L. und Smith, P.C.: An empirical investigation of two implications of the two factor theory of job-satisfaction, in: J. of Appl. Psych., 51, 1967, 396-402.
- Hunt, W.H., Wilder, W.C. und Wahlke, J.C.: Interviewing political elites in crosscultural comparative research, in: AJS, 70, 1964/65, 59-68.

- Hunkins, R.V.: Superintendent and school board, A manual of operative school administration, Lincoln 1949.
- Hunter, O.N.: Relationship between school size and discrepancy in perception of the superintendent's behavior, Doctor's thesis, St. Louis, Washington University 1959.
- Hyman, H.H.: Interviewing in social research, Chicago, London 1954.
- Illich, I.: Entschulung der Gesellschaft, München 1972.
- Imhoff, M.M. und Young, W.: School organization, in: Review of Educational Research, 29, 1959, 155-164.
- Indik, B.P.: Some effects of organization size on member attitudes and behavior, in: HR, 16, 1963, 369-384.
- ders.: Organization size and member participation: Some empirical tests of alternative explanations, in: HR, 18, 1965, 339-350.
- Institut für Freie Berufe an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg: Eigen- und Fremdbild der Zahnärzte, Eine empirische Untersuchung über Status, Funktion und Ansehen eines freien Heilberufes, Nürnberg 1972 (zitiert als Lubecki 1972).
- Ipffling, H.-J. (Hrsg.): Verunsicherte Lehrer? Ein Stand zwischen Anspruch und Wirklichkeit, München 1974.
- Iris, B. und Barrett, G.V.: Some relations between job and life satisfaction and job performance, in: J. of Appl. Psych. 1972, 56, 301-304.
- Irle, M. (Hrsg.): Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie, Soziologische Texte Band 45, Neuwied usw. 1969.
- Ittelson, W.H. und Cantril, H.: Perception, New York 1954.
- Jackson, P.W. und Guba, E.G.: The need structure of in-service teachers, An occupational analysis, in: School Review, 65, 1967, 176-192.
- Jackson, P.W. und Moscovici, F.: The teacher-to-be: A study of embryonic identification with a professional role, in: School Review, 71, 1963, 41-65.
- Jacobson, E., Charters, W.W., Jr. und Lieberman, S.: The use of the role concept in the study of complex organizations, in: Journal of Social Issues, 7, 1951, 18-27.

- Jacoby, H.: Die Bürokratisierung der Welt, Ein Beitrag zur Problemgeschichte, Neuwied usw. 1969 = Soziologische Texte 64.
- Jahoda, M. (1969): Konformität und Unabhängigkeit, Eine psychologische Analyse, in: Irle, M. (Hrsg.): a.a.O., 538-572.
- James, T.H.: The nature of professional authority, in: Phi Delta Kappan, 41, 1959/60, 45-48.
- Jones, E.E. und Gerard, H.B.: Foundations of social psychology, New York usw. 1967.
- Jones, S. und Gaier, E.L.: A study of the anti-democratic potential of teachers, in: Journal of Educational Research, 47, 1953, 1-18.
- Jouhy, E. (1970): Schülerexistenz zwischen rezeptivem Konformismus und rebellierender Produktivität, in: Seidelmann, K. et al.: a.a.O., 39-52.
- Kagan, J.: The concept of identification, in: Psychological Review, 65, 1965, 296-305.
- Kahn, R.L. und Boulding, E. (Hrsg.): Power and conflict in organizations, New York 1964.
- Kahn, R.L. und Wolfe, D. (1964): Role conflict in organizations, in: Kahn, R.L. und Boulding, S. (Hrsg.): a.a.O., 115-126.
- Kahn, R.L., Wolfe, D.M., Quinn, R.P. und Snoek, J.D.: Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity, New York usw. 1964.
- Kairat, H.: Professions oder freie Berufe, Berlin 1969.
- Kamp, F.: Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers, Diss. Köln 1964.
- Kaplan, A. (1964): Power in perspective, in: Kahn, R.L. und Boulding, E. (Hrsg.): a.a.O., 11-32.
- Katz, D. (1964): Approaches to managing conflict, in: Kahn, R.L. und Boulding, E. (Hrsg.): a.a.O., 105-114.
- Katz, D., Maccoby, N. und Morse, N.C.: Productivity, supervision and morale in an office situation, part I, Ann Arbor 1950.
- Katz, F.E.: The school as a complex social organization, in: Harvard Educational Review, 34, 1964, 428-455.
- Katz, R.L.: Skills of an effective administrator, Performance depends on fundamental skills rather than personality traits, in: Harvard Business Rev., 33, 1955, 33-42.

- Kaupen, W.: Die Hüter von Recht und Ordnung, Die soziale Herkunft, Erziehung und Ausbildung der deutschen Juristen, Eine soziologische Analyse, Neuwied usw. 1969.
- Kaupen, W. und Rasehorn, Th.: Die Justiz zwischen Obrigkeitsstaat und Demokratie, Ein empirischer Beitrag zur Soziologie der deutschen Justizjuristen, Neuwied usw. 1971.
- Kaupen-Haas, H. (Hrsg.): Soziologische Probleme medizinischer Berufe, Köln-Opladen 1968.
- Kaupp, P.: Der Hochschulassistent und seine Probleme, Ergebnisse einer Umfrage zur sozialen, wirtschaftlichen und beruflichen Situation der wissenschaftlichen Assistenten an der Universität Mainz, Stuttgart 1969.
- Kavanagh, M.J.: Leadership behavior as a function of subordinate competence and task complexity, in: ASQ, 17, 1972, 591-600.
- Kellermann, P.: Kritik einer Soziologie der Ordnung, Organismus und System bei Comte, Spencer und Parsons, Freiburg 1967.
- Kelman, H.C.: Process of opinion change, in: PQQ, 25, 1961, 57-78.
- Kemp, C.G.: A comparative study of the need structures of administrators, teachers and counselors, in: Journal of Educational Research, 57, 1964, 425-427.
- Kerlinger, F.N.: Factor invariance in the measurement of attitudes toward education, in: Educ. Psych. Meas. 21, 1961, 273-285.
- ders.: Foundations of behavioral research, Educational and psychological inquiry, New York usw. 1964.
- ders.: The factor structure and content of perceptions of desirable characteristics of teachers, in: Educ. Psych. Meas. 27, 1967, 643-656.
- Kerlinger, F.N. und Kaya, E., The construction and factor analytic validation of scales to measure attitudes towards education. in: Educ. Psvch. Meas.. 19. 1959, 13-29.
- dies.: The predictive validity of scales constructed to measure attitudes toward education, in: Educ. Psych. Meas., 19, 1959, 305-317.

- Kerr, N.D.: The school board as an agency of legitimation, in: *Sociology of Education*, 38, 1964/65, 34-59.
- Keßler, C., Korn, H., Precht, U. und Vogel, A.: Untersuchung zur Einstellung von Lehrern zu Schulpsychologen, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 20, 1973, 103-112.
- Kiesler, C.A. und Kiesler, S.B.: *Conformity, Topics in social psychology*, Reading 1969.
- King, N.: Clarification and evaluation of the two-factor theory of job satisfaction, in: *Psychological Bulletin*, 74, 1970, 18-31.
- Kirsch, W.: *Entscheidungsprozesse*, 1. Bd.: *Verhaltenswissenschaftliche Ansätze der Entscheidungstheorie*, Wiesbaden 1970.
- ders. (1971a): *Entscheidungsprozesse*, 2. Bd.: *Informationsverarbeitungstheorie des Entscheidungsverhaltens*, Wiesbaden 1971.
- ders. (1971b): *Entscheidungsprozesse*, 3. Bd.: *Entscheidungen in Organisationen*, Wiesbaden 1971.
- ders.: Auf dem Weg zu einem neuen Taylorismus?, in: *IBM-Nachrichten*, 23, 1973, 561-585.
- Klajе, D.: *Über den Abbau autoritärer Strukturen im Lehrberuf*, Hamburg 1969.
- Kline, F.F.: Satisfaction and annoyances in teaching, in: *Journal of Experimental Education*, 18, 1949, 77-89.
- Klose, P.: Das Rollenkonzept als Untersuchungsansatz für die Berufssituation des Lehrers, in: *KZfSS*, 23, 1971, 78-97.
- Kniffler, C.: Die Position des Lehrers in Gesellschaft und seine bildungspolitische Verantwortung, in: Seidelmann, K. et al.: a.a.O., 70-85.
- Koch, J.-J.: *Lehrer - Studium und Beruf, Einstellungswandel in den beiden Phasen der Ausbildung*, Ulm 1972.
- König, K.: *Erkenntnisinteressen der Verwaltungswissenschaft*, Berlin 1970 = *Schriftenreihe der Hochschule Speyer* 46.
- Kohler, A.: *Über das soziale Ansehen von Lehrberufen*, Diss. Münster 1967.
- Kohli, M.: *Studium und berufliche Laufbahn, Über den Zusammenhang von Berufswahl und beruflicher Sozialisation*, Stuttgart 1973.

- Kohn, M.L.: Class and conformity, A study in values, Georgetown 1969.
- Kolbe, M.: Erziehungsintentionen und Lehrerverhalten, Eine empirische Untersuchung über berufsbezogene Einstellungen von Studienreferendaren, Frankfurt 1975.
- Koolwijk, J. van: Unangenehme Fragen, Paradigma für die Reaktionen im Interview, in: KZfSS, 21. Jg., 1969, 846-875.
- Kosiol, E.: Grundlagen und Methoden der Organisationsforschung, 2. Aufl. Berlin 1968.
- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart 1971.
- Kratzsch, E.H., Vathke, W. und Bertlein, H.: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers, Berufssituation - Weiterbildung - Gesellschaftliche Verflechtung - Wissenschaftliche Betätigung, Weinheim 1967 = Studien zur Soziologie des Bildungswesens 3.
- Krauch, H. (Hrsg.): Systemanalyse in Regierung und Verwaltung, Freiburg 1972 = Planung Perspektiv 2.
- Kraus, H.: Grundriß einer Theorie der Verwaltung, Betriebswirtschaftliche Merkmale der Verwaltungstätigkeit, Wien usw. 1969.
- Krech, D., Crutchfield, R.S. und Ballachay, E.L.: Individual in society, A textbook of social psychology, New York 1962.
- Krommweh, B.: Die Schulverwaltung noch immer autoritär, in: SM, 1971/1, 39-42.
- Krüger, H.: Professionalisierung und Innovation in pädagogischen Berufen, in: Lüdtke, H. (Hrsg.): Erzieher ohne Status, Heidelberg 1973, 110-130.
- Kuhlmann, C.: Lernen und Verwalten, Zusammenhänge von Bildungsreform und Bildungsverwaltung, dargestellt am Strukturplan des Deutschen Bildungsrates, Stuttgart 1972 = Gutachten und Studien der Bildungskommission 23.
- Kühn, H.E.: Soziologie der Apotheker, Stuttgart 1963.
- Kuhn, M.H. und McPartland, T.S.: An empirical investigation of self-attitudes, in: ASR, 19, 1954, 68-76.
- Kuntz, K.-M.: Zur Soziologie der Akademiker. Fortbildung in 16 akademischen Berufen, Ergebnisse einer empirisch-soziologischen Untersuchung prototypischer Berufe, Stuttgart 1973.

- Kurucz, J. (Hrsg.): Das Selbstverständnis von Naturwissenschaftlern in der Industrie, Ergebnisse einer Befragung promovierter Industrietechniker, Weinheim 1972.
- Kyoestioe, O.K.: A study of teacher role expectations, Helsinki 1968.
- Labovitz, S.: Some observations on measurement and statistics, in: Social Forces, 46, 1967/68, 151-160.
- Lammers, C.J.: Strikes and mutinies: A comparative study of organizational conflicts between rulers and ruled, in: ASQ, 14, 1969, 558-572.
- Landsberger, H.A.: Hawthorne revisited, New York 1958.
- ders.: The horizontal dimension in bureaucracy, in: ASQ, 6, 1961, 299-332.
- Landis, J.M.: The administrative process, 5. print., New Haven 1947.
- Lane, W.R., Corwin, R.G. und Monahan, W.G.: Foundations of educational administration, A behavioral analysis, New York usw. 1967.
- Langrod, G.: La science et l'enseignement de l'administration publique aux Etats-Unis, Paris 1954.
- ders.: Der Nutzen der allgemeinen Systemtheorie in der Verwaltungswissenschaft, in: Die Verwaltung, 5, 1972, 127-140.
- Lange-Garritsen, H.: Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Eine empirisch-soziologische Untersuchung, Düsseldorf 1972 = Studien zur Sozialwissenschaft 4.
- Larson, R.F. und Catton, W.R., Jr.: Can the mail-back bias contribute to a study's validity?, in: ASR, 24, 1959, 243-245.
- Lautmann, R.: Justiz - die stille Gewalt, Teilnehmende Beobachtung und entscheidungssoziologische Analyse, Frankfurt 1972.
- Lauxmann, F.: Die kranke Hierarchie, Not und Hoffnung der öffentlichen Verwaltung, Stuttgart 1971.
- Lawrence, R.R. und Lorsch, J.W.: Differentiation and integration in complex organizations, in: ASQ, 12, 1967, 1-47.
- Lawrence, R.R. und Seiler, J.A.: Organizational behavior and administration, Cases, concepts and research findings, Revised Ed., Homewood 1968.
- Lazarsfeld, P.F.: The social sciences and administration: A rationale, in: Downey, L.W. und Enns, F. (Hrsg.): The social sciences and educational administration, Edmonton 1963, 3-12.

- Lemberg, E.: Soziologie des deutschen Lehrers, Darmstadt 1965.
- Lemberg, E., Bauer, A. und Klaus-Roeder, R.: Schule und Gesellschaft, Forschungsprobleme und Forschungsergebnisse zur Soziologie des Bildungswesens, Darmstadt 1971 = Erträge der Forschung 3.
- Lempert, W.: Der Gewerbelehrer, Stuttgart 1962.
- Lenhard, R.: Schulleitung, Schulaufsicht und pädagogische Verantwortung, Versuch eines Begriffssystems, in: Mitteilungen und Nachrichten, DIPF, 1976, 81/82, S. 25 - 68.
- Lenhart, V.: Die Diskussion über Demokratisierung der Schule, Darstellung und Perspektiven, in: Lenhart, V. (Hrsg.): Demokratisierung der Schule, Erziehungswissenschaftliche Reihe, Band 10, Frankfurt 1972.
- Lepsius, M.R.: Kritik als Beruf - zur Soziologie der Intellektuellen, in: KZfSS 16, 1964, 75-91.
- Levine, L. und Gordon, G.: Maximizing returns on mail questionnaires, in: POQ, 22, 1958, 568-575.
- Lewin, K.: Konstrukta in der Feldtheorie, in: Cartwright, D. (Hrsg.): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern, Stuttgart 1963, 74-85.
- Levinson, D.J.: Role, personality and social structure in the organizational setting, in: Journal of Abnormal and Social Psychology, 58, 1959, 170-180.
- Lewis, J.J., Jr., Bookbinder, R.M., und Bauer, R.R.: Critical issues in education: A problem-solving guide for school administrators, Englewood Cliffs 1972.
- Lieberman, M.: Teachers strikes: An analysis of the issue, in: Harvard Educational Review, 26, 1956, 39-70.
- dies.: Education as a profession, Englewood Cliffs 1964.
- Lipham, J.M.: Organizational character of education: Administrative behavior, in: Review of Educational Research, 34, 1964, 435-454.
- Litchfield, E.H.: Notes on a general theory of administration, in: ASQ, 1, 1956, 3-29.
- Litterer, J.A.: Organizations: Systems, control and adaptation, vol. II, 2nd ed., New York usw. 1969 = Wiley Series in Management and Administration.
- Litwak, E.: Models of bureaucracy which permit conflict, in: AJS, 67, 1961/62, 177-184.
- Litwak, E., Meyer, H.J. und Mickelson, Ch.E.: School, family and neighbourhood: The theory and practice of school-community relations, New York usw. 1974.

- Locke, E.A.: What is job satisfaction?, in: OBHP, 4, 1969, 309-336.
- ders.: Job satisfaction and job performance, A theoretical analysis, in: OBHP, 5, 1970, 484-500.
- Lösel, F. und Wüstendörfer, W.: Zum Problem unvollständiger Datenmatrizen in der empirischen Sozialforschung, in: KZfSS, 26, 1974, 342-357.
- Loh, W.: Kritik der Theorieproduktion von N. Luhmann und Ansätze für eine kybernetische Alternative, Sozialwissenschaftliche Skripten, Frankfurt 1972.
- Longworth, D.S.: Use of mail questionnaire, in: ASR, 18, 1953, 310-313.
- Loomis, C.P.: Social systems, Essays on their persistence and change, Princeton usw. 1960.
- Lorenz, H.-F.: Verwaltung in der Demokratie, Eine Einführung in die moderne Verwaltungswissenschaft, München 1972.
- Lortie, D.C.: School-teacher, A sociological study, Chicago, London 1975.
- Lubecki, P.: Interaktion und Berufsprestige, Eine empirische Untersuchung zur Bewertung von Berufen, Diss. Nürnberg 1976.
- Lüdtke, H. (Hrsg.): Erzieher ohne Status?, Beiträge zum Problem der strukturellen Unsicherheit in pädagogischen Berufen, Heidelberg 1973.
- Lüscher, K.: Der Beruf des Gymnasiallehrers, Eine soziologische Untersuchung über den Gymnasiallehrermangel und Möglichkeiten seiner Behebung, Bern 1965 = Berner Beiträge zur Soziologie 10.
- ders.: Der Prozeß der beruflichen Sozialisation, Stuttgart 1968.
- Luhmann, N.: Funktion und Kausalität, in: KZfSS, 14, 1962, 617-644.
- ders. (1964a): Funktionale Methode und Systemtheorie, in: Soziale Welt, 15, 1964, 1-25.
- ders. (1964b): Lob der Routine, in: Verwaltungsarchiv, 55, 1964, 1-33.
- ders.: Theorie der Verwaltungswissenschaft, Bestandsaufnahme und Entwurf, Köln, Berlin 1966.
- ders.: Soziologie als Theorie sozialer Systeme, in: KZfSS, 19, 1967, 615-644.

- Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Köln usw. 1970.
- ders.: Politische Planung, Aufsätze zur Soziologie von Politik und Verwaltung, Opladen 1971.
- ders.: Funktionen und Folgen formaler Organisation, 2. Aufl., Berlin 1972.
- Lukatis, I.: Organisationsstrukturen und Führungsstile in Wirtschaftsunternehmen, Frankfurt 1972 = Führungskräfte und Führungsstrukturen in Wirtschaftsunternehmen 6.
- Lukatis, W.: Akademiker in Wirtschaftsunternehmen, Ergebnisse einer quantitativen Analyse, Frankfurt 1972 = Führungskräfte und Führungsstrukturen in Wirtschaftsunternehmen 5.
- Lutz, F.W.: Power structure theory and the school board decision making process, in: Educational Theory, 15, 1965, 19-25.
- Lyden, F.J.: Role consensus and organizational effectiveness, in: PAR, 27, 1967, 60-61.
- Lynn, R.: The relation between educational achievement and school size, in: British Journal of Sociology, 10, 1959, 129-136.
- Lyons, T.F.: Role clarity, need for clarity, satisfaction, tension, and withdrawal, in: OBHP, 6, 1971, 99-110.
- Magid, A.: Dimensions of administrative role and conflict resolution among local officials in Northern Nigeria, in: ASQ, 12, 1967/68, 321-338.
- Maier, H.: Die wundersame Mär vom großen Plan, in: Die ZEIT, Nr. 6, 1976, 3-5.
- Mailich, S. und Ness, E.H. von (Hrsg.): Concepts and issues in administrative behavior, Englewood Cliffs 1962.
- March, J.G. und Simon, H.A.: Organizations, New York usw. 1958.
- Marenbach, D.: Das berufliche Selbstverständnis des Volksschullehrers im Verhältnis zur Gesellschaft, Diss. Erlangen-Nürnberg 1969.
- Maslow, A.H.: Motivation and personality, New York 1954.
- Mason, W.S. und Gross, N.: Intra-occupational prestige differentiation: the school superintendency, in: ASR, 20, 1955.

- Mautsch, F.: Priester und Kirche, Eine empirische Untersuchung zum beruflichen Selbstverständnis katholischer Priester in der Bundesrepublik, Diss. Köln 1972.
- Maydell, J. von: Probleme einer Feminisierung der Lehrerrolle. Eine Untersuchung der Vorstellungen von PH-Studenten über ihren künftigen Beruf, Diss. Hannover 1970.
- Mayntz, R.: Soziologie der Organisationen, Reinbek 1963 = rde 166.
- Mayntz, R. (Hrsg.): Bürokratische Organisation, Köln usw. 1968 = Neue Wissenschaftliche Bibliothek 27.
- Mayntz, R., Holm, K. und Hübner, P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, 2. erw. Aufl., Opladen 1971.
- Mayo, E.: The social problems of an industrial civilization, Boston, Harvard Business School 1945.
- McClosky, H.: Conservatism and personality, in: The American Political Science Review, 52, 1958, 27-45.
- McGee, R. (1967): Education and social change, in: Hansen, D.A. und Gerstl, J.E. (Hrsg.): a.a.O., 69-104.
- Merrill, M. und Jex, F.B.: Role conflict in successful science teachers, in: Journal of Educational Research, 58, 1964, 72-74.
- Merton, R.K.: Social theory and social structure, Toward the codification of theory and research, Glencoe 1951.
- ders.: The role-set: Problems in sociological theory, in: British Journal of Sociology, 8, 1957, 106-120.
- ders.: Social conformity, deviation and opportunity structures: A comment on the contributions of Dubin and Cloward, in: ASR, 24, 1959, 177-188.
- ders. (1968): Bürokratische Struktur und Persönlichkeit, in: Mayntz, R. (Hrsg.): a.a.O., 265-276.
- Metcalf, H.C. und Urwick, L.: Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett, New York 1940.
- Metz, G.: Theoretische und empirische Ansätze einer Untersuchung spezieller Einstellungen, Eine Untersuchung autoritärer Einstellungen von Gymnasiallehrern, Diss. München 1971.

- Metzner, H. und Mann, F.: A limited comparison of two methods of data collection: The fixed alternative questionnaire and the open-ended interview, in: ASR, 17, 1952, 486-491.
- Meyer, M.W.: Expertness and the span of control, in: ASR, 33, 1968, 944-951.
- Meyer, P.: Die Verwaltungsorganisation, Vergleichende Studien über die Organisation der öffentlichen Verwaltung, Göttingen 1962.
- Mietzel, G.: Die Einstellung der Abiturienten zum Volksschullehrerberuf, Eine sozialpsychologische Untersuchung, Braunschweig 1967.
- Miles, B.M. (Hrsg.): Innovation in education, New York 1964.
- ders. (1967): Some properties of schools as social systems, in: Watson, G. (Hrsg.): a.a.O., 1-29.
- Miller, G.A. und Wager, L.W.: Adult socialization, organizational structure, and role orientations, in: ASQ, 16, 1971, 151-161.
- Moeller, G.H. (1968): Bureaucracy and teachers' sense of power, in: Bell, R.R. und Stub, H.R. (Hrsg.): a.a.O., 236-250.
- Moeller, G.H. und Charters, W.W.: Relation of bureaucratization to sense of power among teachers, in: ASQ, 10, 1966, 444-465.
- Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation, Polemische Skizzen, 2. Aufl., München 1969.
- ders. (1971): Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung, in: Betzen, K. und Nipkow, K.E. (Hrsg.): a.a.O., 93-112.
- Montagna, P.D.: Professionalization and bureaucratization in large professional organizations, in: AJS, 74, 1968, 138-145.
- Moreno, J.L.: Sociometry, Experimental method and the science of society, Beacon House 1954.
- ders.: The role concept, a bridge between psychiatry and sociology, in: American Journal of Psychiatry, 118, 1961, 518-523.
- Morris, C.M.: Careers of 554 public school superintendents in eleven Midwest states, Doctor's thesis, Madison 1957.

- Morstein Marx, F.: Einführung in die Bürokratie, Neuwied 1959.
- ders. (1965a): Das Dilemma des Verwaltungsmannes, Berlin 1965 = Schriftenreihe der Hochschule Speyer 26.
- ders. (Hrsg.) (1965b): Verwaltung, Eine einführende Darstellung, Berlin 1965.
- ders.: Verwaltung im öffentlichen Bewußtsein, in: Morstein Marx, F. (Hrsg.): Gegenwartsaufgaben der öffentlichen Verwaltung, Köln usw. 1968, 411-423.
- Müller, C.W. (1970): Die Stellung des Schülers an unseren Schulen, in: Seidelmann, K. et al.: a.a.O., 53-63.
- Müller, W.: Bildung und Mobilitätsprozeß - Eine Anwendung der Pfadanalyse, in: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim, Basel 1974, 212-241.
- Müller-Fuhrbrodt, G.: Persönlichkeitsmerkmale von Lehrern und jungen Lehrern, Konstanz 1972.
- Musgrove, E.: Teachers' role conflicts in the English grammar and secondary modern school, in: Int. J. Educ. Sciences, 2, 1967, 61-68.
- Musgrove, F. und Taylor, P.H.: Teachers' and parents' conception of the teacher's role, in: British Journal of Educational Psychology, 35, 1965, 171-178.
- dies.: Society and the teacher's role, London 1969.
- Musgrove, P.W.: The sociology of education, London 1966.
- ders.: Patterns of power and authority in English education, London 1971.
- Naase, C.: Determinanten und Reduzierungsmöglichkeiten von Konflikten in der Organisation, Diss. Erlangen-Nürnberg 1976.
- Nagel, A.: Leistungsfähige Entscheidungen in Politik und Verwaltung durch Systemanalyse, Berlin 1971.
- Naschold, F.: Organisation und Demokratie, Untersuchung zum Demokratisierungspotential in komplexen Organisationen, Stuttgart 1969.
- ders.: Vernachlässigte Aspekte der Regierungs- und Verwaltungsreform in der Bundesrepublik Deutschland, in: Kommunikation, 5, 1969, 191-200.

- Naschold, F.: Schulreform als Gesellschaftskonflikt, Frankfurt 1974.
- Neuberger, O. (1974a): Theorien der Arbeitszufriedenheit, Stuttgart usw. 1974 = Sozioökonomie 7.
- ders. (1974b): Messung der Arbeitszufriedenheit, Verfahren und Ergebnisse, Stuttgart usw. 1974 = Sozioökonomie 8.
- Neundörfer, L. (1967): Soziologie und Psychologie in der Darstellung des Sozialisationsprozesses, in: Horn, H. (Hrsg.): a.a.O., 259-269.
- Nichelson, M.: Konfliktanalyse, Einführung in Probleme und Methoden, Düsseldorf 1973.
- Niemann, H.J.: Der Lehrer und sein Beruf, Dimensionsanalytische Einstellungsuntersuchung, Weinheim usw. 1970.
- Nimnicht, G.P.: How principals perceive their superintendents, in: Phi Delta Kappan, 41, 1959/60, 65-66.
- Nipkow, K.E. (1971): Beruf und Person des Lehrers, Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie des Lehrers, in: Betzen, K. und Nipkow, K.E. (Hrsg.): a.a.O., 113-119.
- Norman, R.D.: A review of some problems related to the mail questionnaire technique, in: Educ. Psych. Meas., 8, 1948, 235-247.
- Norton, J.K. (1957): The contemporary scene, in: Campbell, R.F. und Gregg, R.T. (Hrsg.): a.a.O., 41-81.
- Nyssen, F.: Schule im Kapitalismus, Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule, Sammlung Junge Wissenschaft, Köln 1969.
- Oeser, O.A. und Harary, F. (1966): Role structures: A description in terms of graph theory, in: Biddle, B.J. und Thomas, E.J. (Hrsg.): a.a.O., 92-102.
- Oliver, R.A.C. und Butcher, H.J.: Teachers' attitudes to education, in: British Journal of Educational Psychology, 38, 1968, 38-44.
- Opp, K.D.: Soziales Handeln, Rollen und soziale Systeme, Ein Erklärungsversuch sozialen Handelns, Stuttgart 1970.
- Oppenheim, A.N.: Questionnaire design and attitude measurement, New York 1966.
- O'Reilly, Ch.A. III und Roberts, K.H.: Individual differences in personality, position in the organization, and job satisfaction, in: OBHP 1975, 14, 144-150.

- Pace, R.C.: Opinion and action: A study in validity of attitude measurement, in: Educ. Psych. Meas., 10, 1950, 411-419.
- Parry, H.J. und Crossly, H.M.: Validity of responses to survey questions, in: POQ, 14, 1950, 61-80.
- Parsons, T. (Hrsg.): Toward a general theory of action, Cambridge 1951.
- ders. (1956a): Suggestions for a sociological approach to the theory of organization I, in: ASQ, 1, 1956, 63-85.
- ders. (1956b): Suggestions for a sociological approach to the theory of organizations II, in: ASQ, 1, 1956, 225-239.
- ders. (1958): Some ingredients of a general theory of formal organization, in: Halpin, A.W. (Hrsg.): a.a.O., 40-72.
- ders.: The structure of social action, A study in social theory with special reference to a group of recent European writers, Glencoe 1961.
- ders.: Essays in sociological theory, rev.ed., 3rd print. Glencoe 1963.
- ders.: Social structure and personality, London 1964.
- ders.: Sociological theory and modern society, New York usw. 1967.
- Parsons, T. und Smelser, N.J.: Economy and society, 2nd. Impr., Glencoe 1957.
- Patterson, J.R. und Wilson, G.D.: Anonymity, occupation and conservatism, in: Journal of Social Psychology, 78, 1969, 263-266.
- Payne, R.: Factor analysis of a Maslow-type need satisfaction questionnaire, in: Pers. Psych., 23, 1970, 251-268.
- Peter, H.-U.: Die Schule als soziale Organisation, Weinheim, Basel 1973.
- Petry, Ch.: Schulverwaltung aus der Sicht eines Lehrers, in: SM 1973/1, 24-27.

- Phillips, A.S.: The self concepts of selected groups of training college students in their relation to other variables in the teacher training situation, in: Educational Research, 6, 1964, 230-234.
- Piloty, R.: Das Recht der Schulaufsicht in Bayern, Tübingen 1911.
- Pirker, T. (1973): Berufsbild und Berufswirklichkeit, in: Reinisch, L. (Hrsg.): a.a.O., 1-13.
- Pondy, L.R.: Varieties of organizational conflict, in: ASQ, 14, 1969, 499-505.
- Popitz, H.: Soziale Normen, Archives Européennes de Sociologie, Tome II, 1961.
- Porter, L. und Lawler, E.: Properties of organization structure in relation to jobs, attitudes and behavior, in: Psychological Bulletin, 1965, 64, 23-51.
- Poschardt, D.: Die Berufsrolle des Schulrats. Eine empirische Untersuchung zu Aufgabenbereich und Rollenselbstdeutung bayerischer Schulaufsichtsbeamter, Diss. Erlangen-Nürnberg 1976.
- Prange, K.: Die Stellung des Lehrbeamten zwischen Schulverwaltung und Erziehungswissenschaft, in: Deutsche Schule, 65, 1973, 214-223.
- Prethus, R.: Individuum und Organisation, Typologie der Anpassung, Hamburg 1966.
- Pross, H. und Boetticher, K.W.: Manager des Kapitalismus, Untersuchung über leitende Angestellte in Großunternehmen, Frankfurt 1971.
- Pugh, D.S. und Hickson, D.J. (1968): Eine dimensionale Analyse bürokratischer Strukturen, in: Mayntz, R. (Hrsg.): a.a.O., 82-93.
- Pugh, D.S., Hickson, D.J. und Hinings, C.R.: An empirical taxonomy of structures of work organizations, in: ASQ, 14, 1969, 115-126.
- Pugh, D.S., Hickson, D.J., Hinings, C.R. und Turner, C.: Dimensions of organizational structure, in: ASQ, 13, 1968, 65-105.

- Ragan, W.B.: Organizing for effective instruction, in: Educational Leadership, 12, 1954/55, 276-280.
- Randlinger, S.: Rechte und Pflichten der Ortsschulbehörden in Bayern, in: Ehrenfried, M. (Hrsg.): Münchener Kurs 1916 über Schulverwaltung und Schulaufsicht aufgrund des bayerischen Volksschulrechts, IV. Beiheft zur "Christlichen Schule", Eichstätt 1918.
- Rauh, C.: Lehrer und Berufsberatung, Eine soziologische Untersuchung zur Rolle des Lehrers, Bern usw. 1969 = Berner Beiträge zur Soziologie 13.
- Rebel, K.: Lehrer in unserer Zeit, in: Neue Sammlung, 3, 1963, 200-216.
- Reichhold, F.: Struktur und Determinanten des Volksschullehrerangebotes, Diss. Basel 1971.
- Reichwein, R.: Autorität und autoritäres Verhalten bei Lehrern, in: Neue Sammlung, 6, 1967, 20-33.
- Reinhardt, S.: Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers, Frankfurt 1972.
- Reinisch, L. (Hrsg.): Berufsbilder heute, Beck'sche Schwarze Reihe, Bd. 101, München 1973.
- Reiss, A.J., Jr. (Hrsg.): Schools in a changing society, New York usw. 1965.
- Renfield, R.: If teachers were free, 2nd ed. Washington 1972.
- Richter, H.J.: Die Strategie schriftlicher Massenbefragungen. Ein verhaltenstheoretischer Beitrag zur Methodenforschung, Bad Harzburg 1970.
- Richter, I.: Die Verteidigung des Status quo. Fünf Argumente gegen eine begrenzte Selbständigkeit der Schulen, in: SM 1973/1, 28-31.
- ders.: Grundgesetz und Schulreform, Aufsätze zur Verfassung und Verwaltung des Bildungswesens, Weinheim, Basel 1974.
- Ries, H.: Soziale Struktur des Bildungssystems und Sozialisation von Talenten, Stuttgart 1971.
- Roberts, K.H., Walter, G.A. und Miles, R.E.: A factor analytic study of job satisfaction items designed to measure Maslow's need categories, in Pers. Psych. 1971, 24, 205-220.

- Robinson, S.B.: Der Lehrer zwischen gestern und morgen, in: Seidelmann, K. et al.: a.a.O., 86-112.
- Rocheblave-Spenlé, A.M.: La notion de rôle en psychologie sociale, Paris 1962.
- Rödel, U.: Arbeitsverwaltung als formal organisiertes Handlungssystem, Funktionsmerkmale und Entwicklungstendenzen der Arbeitsverwaltung in systemtheoretischer Sicht, Diss. Erlangen-Nürnberg 1974.
- Roethlisberger, F.J. und Dickson, W.J.: Management and the worker, 10th printing, Cambridge, Mass. 1950.
- Rogers, E.M.: Diffusion of innovations, 7th print., New York usw. 1969.
- Rohde, J.J. (1968): Die Selbsteinschätzung des Arztes und seine Einschätzung in der modernen Gesellschaft, in: Kaupen-Haas, H.: a.a.O., 13-50.
- Rohlfing, G.: Der Entscheidungsprozeß in der öffentlichen Verwaltung aus betriebswirtschaftlicher Sicht, Diss. Göttingen 1973.
- Ronan, W.W.: Individual and situational variables relating to job satisfaction, in: J. of Appl. Psychology 1970, Monograph 54, No. 1, Part 2, 1-31.
- Ronneberger, F.: Empirische Forschung in der Verwaltungswissenschaft, in: Die Verwaltung, 1, 1968, 257-274.
- ders.: Zum künftigen Bild des Beamten, in: Die Verwaltung, 6, 1973, 125-144.
- Rose, A.M. (Hrsg.): Human behavior and social processes. An interactionist approach, Boston 1962.
- Rose, A.M. (1962): A systematic summary of symbolic interaction theory, in: Rose, A.M. (Hrsg.): a.a.O., 3-19.
- Rosenblith, J.F. und AllinSmith, W. (Hrsg.): The causes of behavior, Readings in child development and educational psychology, 2nd ed., Boston 1969.
- Rosenstiel, L. von: Die motivationalen Grundlagen des Verhaltens in Organisationen, Leistung und Zufriedenheit, Berlin 1975.
- Rosenstiel, L. von, Molt, W. und Rüttinger, B.: Organisationspsychologie, Stuttgart 1972.
- Rosensträter, H.: Zum Wandel der Rolle des Volksschullehrers, in: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 44, 1968, 277-283.

- Rosenthal, A.: The strength of teacher organizations: Factors influencing membership in two large cities, in: *Sociology of Education*, 39, 1966, 359-380.
- ders.: Administrator-teacher relations: Harmony or conflict?, in: *PAR*, 27, 1967, 154-161.
- Roth, H. (1967): Skizze einer Theorie des Erziehungsfeldes, in: Horn, H. (Hrsg.): a.a.O., 29-36.
- Rudd, W.G.A. und Wiseman, S.: Sources of dissatisfaction among a group of teachers, in: *British Journal of Educational Psychology*, 32, 1962, 275-291.
- Rummel, R.J.: *Applied factor analysis*, Evanston 1970.
- Rumpf, H.: Die administrative Verstörung der Schule. Drei Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule, neue pädagogische Bemühungen, Band 30, Essen 1966.
- ders.: Schuladministration und Lernorganisation, in: *Die Deutsche Schule*, 63, 1971, 134-151.
- Ruppert, J.P.: *Die Schule als Sozialgebilde und Lebensform*, Weinheim 1954.
- Rutenfranz, J. und Graf, O.: Zur Frage der zeitlichen Belastung von Lehrkräften, Köln 1963 = Forschungsberichte des Landes Nordrhein-Westfalen 1259.
- Ryans, D.G.: The investigation of teachers characteristics, in: *Educational Record*, 34, 1953, 371-396.
- ders.: *Characteristics of teachers. Their description, comparison, and appraisal*, Washington 1967.
- Sachs, B.M.: *Educational administration, A behavioral approach*, Boston 1966.
- Salzmann, B.: *Fortbildung und Diffusion von Wissen, dargestellt am Beruf des Arztes*, Diss. Hannover 1970.
- Sarbin, T.R. und Hardyck, C.D.: Conformance in role perception as a personality variable, in: *Journal of consulting psychology*, 19, 1955, 109-111.
- Savage, W.W.: *Interpersonal and group relations in educational administration*, Glenview 1968.
- Schaffer, H.R.: *Soziales Lernen und Identifikation*, in: Lunzer, E.A. und J.F. Morris (Hrsg.): *Das menschliche Lernen und seine Entwicklung*, Stuttgart 1971, 59-84.

- Schefer, G.: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers, Eine Bewußtseinsanalyse des deutschen Studienrats, Frankfurt 1969.
- Scheuch, E.K.: Das Interview in der Sozialforschung, in: König, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 2, Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung, 1. Teil, Stuttgart 1973, 66-190.
- Schlottmann, U.: Primäre und sekundäre Individualität, Die soziologischen Konzeptionen von Talcott Parsons und Howard Becker unter dem Gesichtspunkt ihrer Erfassung einzelmenschlicher Autonomie, Stuttgart 1968.
- Schluchter, W.: Aspekte bürokratischer Herrschaft, Studien zur Interpretation der fortschreitenden Industriegesellschaft, München 1972.
- Schmidt, H. et al.: Materialien zur Lehrerbildung und zum Berufsbild des Lehrers und Erziehers, Bücher, Bibliographien, Sammelwerke 1945 - 1971/72, Weinheim usw. 1973.
- Schmidtchen, G.: Priester in Deutschland, Freiburg usw. 1973.
- Schneider, J. und Locke, E.A.: A critique of Herzberg's incident classification system and a suggested revision, in: OBHP, 6, 1971, 441-457.
- Schnelle, H. (1968): Bezugsgruppenprobleme im Zahnarztberuf, in: Kaupen-Haas, H.: a.a.O., 51-84.
- Schuh, E.: Der Volksschullehrer, Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkung auf die Einstellung im Beruf, Berlin usw. 1962.
- Schuller, A. (Hrsg.): Lehrerrolle im Wandel, Bericht über die Konferenz vom 28.10. - 1.11.1968 in Berlin, Weinheim usw. 1971.
- Schultze, W. und Schleiffer, G.: Arbeitszeitanalyse des Volksschullehrers und Rationalisierung des Unterrichts, Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt 1965.
- Schulz, W. und Thomas, H.: Schulorganisation und Unterricht, Heidelberg 1967.
- Schwartz, J.: The portrayal of educators in motion pictures, 1950-58, in: Journal of Educational Sociology, 34, 1960/61, 82-90.

- Schwonke, M.: Gesellschaftsbild des Lehrers, in: Hartfiel, G. und Holm, K. (Hrsg.): Bildung und Erziehung, in der Industriegesellschaft, Pädagogische Soziologie in Problemübersichten und Forschungsberichten, Opladen 1973, 321-335.
- Scott, F.A.: The development and evaluation of an instrument to assess the attitudes of public school principals, in: Journal of Experimental Education, 26, 1958, 185-196.
- Scott, R.: Reactions to supervision in a heteronomous professional organization, in: ASQ, 10, 1965, 66-81.
- Sears, J.B. The nature of the administrative process, New York 1950.
- Seeman, M.: Role conflict and ambivalence in leadership, in: ASR, 18, 1953, 373-380.
- ders.: Social mobility and administrative behavior, in: ASR, 23, 1958, 633-642.
- Seidemann, K. et al.: Schüler - Lehrer - Eltern. Der Mensch in der Schule, Auswahl Reihe B 27, Hannover 1970.
- Selznick, P.: Leadership in administration, A sociological interpretation, New York usw. 1957.
- ders.: The social theories of Talcott Parsons, in: ASR, 26, 1961, 932-935.
- Sergiovanni, T.J. und Starratt, R.J.: Emerging patterns of supervision, Human perspectives, New York 1971.
- Sexton, P.C.: The American school, A sociological analysis, Englewood Cliffs 1967.
- ders. (Hrsg.): Readings on the school in society, Englewood Cliffs 1968.
- Shaffer, J.: Professionalization of power in education, in: Educational theory, 17, 1967, 32-39.
- Shaw, F.: School administration and better human relations, in: Journal of Educational Sociology, 30, 1956/57, 414-422.
- Sheridan, J.E. und Slocum, J.W., Jr.: The direction of the causal relationship between job satisfaction and work performance, in: OBHP 1975, 14, 159-172.
- Sherif, M. und Cantril, H.: The psychology of ego-involvements, social attitudes and identifications, New York 1947.

- Sherman, B.: Teachers' identification with childhood authority figures, in: School Review, 71, 1963, 66-78.
- Sherwood, J.J.: Self identity and referent others, in: Sociometry, 28, 1965, 68-81.
- Shuttleworth, F.K.: Sampling errors involved in incomplete returns to mail questionnaires, in: J. of Appl. Psych., 25, 1941, 110-117.
- Simon, H.A.: Das Verwaltungshandeln, Eine Untersuchung der Entscheidungsvorgänge in Behörden und privaten Unternehmen, übersetzt von H. Ridder, Verwaltung und Wirtschaft, Heft 12, Stuttgart 1955.
- ders.: Administrative decision making, in: PAR, 25, 1965, 31-37.
- ders.: Spurious correlation: A causal interpretation, in: Blalock, H.M. (Hrsg.): Causal models in the social sciences, Chicago, New York 1971, 5-17.
- Sirjamski, J. (1967): Education as a social institution, in: Hansen, D.A. und Gerstl, J.E. (Hrsg.): a.a.O., 36-68.
- Smith, C.G. und Tannenbaum, A.S.: Organizational control structure: A comparative analysis, in: HR, 16, 1963, 299-316.
- Smith, M.: Alienation and bureaucracy: The role of participatory administration, in: PAR, 31, 1971, 658-664.
- Soles, S.: Teacher role expectations and the internal organization of secondary schools, in: Journal of Educational Research, 57, 1964, 227-238.
- Soliman, H.M.: Motivation.- hygiene theory of job attitudes: An empirical investigation and an attempt to reconcile both the one- and the two-factor theories of job attitudes, in: J. of Appl. Psych., 54, 1970, 452-461.
- Sorensen, J.E. und Sorensen, T.L.: The conflict of professionals in bureaucratic organizations, in: ASQ, 19, 1974, 98-106.
- Spalding, W.B.: The superintendency of public schools - An anxious profession, Cambridge 1954.
- Specht, K.G. und Maasberg, H.: Status- und Rollenanalyse des Apothekerberufs in Westdeutschland, unveröffentl. Manuskript, Nürnberg 1970.
- Spies, W.: Schulverwaltungskrise im Reformprozeß, in: SM 1974/1, 53-56.

- Staerkle, R.: Anpassung der Organisation an den Menschen, 2. Aufl., Bern 1966.
- Staff, I.: Schulaufsicht und pädagogische Freiheit des Lehrers, in: Die Öffentliche Verwaltung, 22, 1969, 627-630.
- Stegmann, H.: Theorie und Praxis an der Universität unter besonderer Berücksichtigung des Praktikums im sozialwissenschaftlichen Studium, unveröff. Diplomarbeit Nürnberg 1971.
- ders. (1976): Institutionalisierung und Organisation im Erziehungsbereich, in: Hierdeis, H. (Hrsg.): Taschenwörterbuch der Pädagogik (in Vorbereitung).
- Stein, H.: Human relations and administration - A review, in: Harvard Educational Review, 24, 1954, 59-70.
- Steinbrecher, D.: Genußkonzept und Selbstbild - Idealbild - Kongruenz, Diss. Heidelberg 1972.
- Steinkamp, G.: Der Lehrer als Agent sozialen Wandels, in: Deutsche Schule, 63, 1971, 363-375.
- Steinkemper, B.: Klassische und politische Bürokraten in der Ministerialverwaltung der Bundesrepublik Deutschland, Köln 1974.
- Steuer, E.: Organisationsanalytische Instrumente, Ansätze zu einer Schulorganisationsentwicklung, Paderborn 1975 = Paderborner Arbeitspapiere IBBL 7.
- Stimbert, E.C. und Dykes, A.R.: Decentralization of administration, in: Phi Delta Kappan, 1964, 46, 174-177.
- Stock, M.: Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule, Rechtsfragen emanzipatorischer Schulverfassung, Heidelberg 1971.
- Stogdill, R.M. und Shartle, C.L.: Methods in the study of administrative leadership, Ohio 1955.
- Stogdill, R.M. und Coons, A.E.: Leader behavior: Its description and measurement, Columbus 1957.
- Strauss, A.L. und Rainwater, L.: The professional scientist: A study of American chemists, Chicago 1962.
- Susteck, H.: Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt, Empirische Untersuchungen über die Innovationsbereitschaft der Pädagogen, Braunschweig 1975.

- Talacchi, S.: Organization size, individual attitudes and behavior: An empirical study, in: ASQ, 5, 1960/61, 398-420.
- Taylor, F.W.: Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung, München usw. 1919.
- Taylor, P.H.: Children's evaluations of the characteristics of the good teacher, in: British Journal of Educational Psychology, 31/32, 1961/62, 258-266.
- Taylor, W.: The training college principal, in: Sociological Review, 12, 1964, 185-201.
- ders. (1971): Die Rolle des Lehrers im Wandel, in: Schuller, A. (Hrsg.): a.a.O., 100-117.
- Tenbruck, F.H.: Zur deutschen Rezeption der Rollentheorie, in: KZfSS, 13, 1961, 1-40.
- Terrien, F.W.: The occupational roles of teachers, in: Journal of Educational Sociology, 29, 1955/56, 14-20.
- Thieme, W.: Beamtentum im Wandel, in: Die öffentliche Verwaltung, 21, 1968, 405-408.
- Thomas, E.J. (1966), Role conceptions, organizational size and community context, in: Biddle, B.J. und Thomas, E.J. (Hrsg.): a.a.O., 164-171.
- Thomas, J.A.: The productive school, A systems analysis approach to educational administration, New York usw. 1971.
- Thompson, J.D. (1958): Modern approaches to theory in administration, in: Halpin, A.W. (Hrsg.), a.a.O., 20-39.
- ders.: Organizations in action, Social science bases of administrative theory, New York usw. 1967.
- Thompson, V.A.: Bureaucracy and innovation, in: ASQ, 10, 1965, 1-20.
- Thornton, R.: Organizational involvement and commitment to organization and profession, in: ASQ, 14, 1970, 417-426.
- Tjaden, K.-H. (1969a): Soziales System und sozialer Wandel, Untersuchung zur Geschichte und Bedeutung zweier Begriffe, Stuttgart 1969.
- ders. (1969b): Zur Kritik eines funktional-strukturellen Entwurfs sozialer Systeme, in: KZfSS, 21, 1969, 752-769.
- Toby, J.: Some variables in role conflict analysis, in: Social Forces, 30, 1952, 323-327.

- Trüller, H. (1970): Der Lehrer und die Schulverwaltung, in: Seidemann, K. et al.: a.a.O., 121-127.
- Tuggener, H.: Der Lehrer. Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers, Zürich 1962.
- Turner, C.M.: An organizational analysis of a secondary modern school, in: Sociological Review, 17, 1969, 67-86.
- Turner, R.H. (1962): Role-taking: Process versus conformity, in: Rose, A.M. (Hrsg.): a.a.O., 20-40.
- Twery, R., Schmid, J. jr. und Wrigley, C.: Some factors in job satisfaction: A comparison of three methods of analysis, in: Educational and Psychological Measurement, 11, 1958, 189-202.
- Twyman, J.P. und Biddle, B.J.: Role conflict of public school teachers, in: Journal of Psychology, 55, 1963, 183-198.
- Überla, K.: Faktorenanalyse. Eine systematische Einführung für Psychologen, Mediziner, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, 2. Aufl., Berlin usw. 1971.
- Ulich, R.: On the role of the teacher, in: American Teacher, 36, 1952, 9-14.
- Urwick, L. (1937): The function of administration, in: Gulick, L. und Urwick, L. (Hrsg.): a.a.O., 115-130.
- ders.: The elements of administration, New York usw. 1943.
- Valenti, J.J.: Measuring educational leadership attitudes, in: J. of Appl. Psych., 36, 1952, 36-43.
- Veldman, D.J.: Fortran-programming for the behavioral sciences, New York 1967.
- Veldman, D.J., Peck, R.F. und McGuire, C.: Measuring the value systems of education professors, in: J. of Educational Psychology, 1961, 52, 330-334.
- Vogel, J.P.: In Regeln ersticken? Pädagogische Maßnahmen und gerichtliche Kontrolle, in: Süddeutsche Zeitung Nr. 217 vom 18./19. Sept. 1976, S. 95.
- Vogel, U.: Wissenschaftliche Hilfskräfte, Eine Analyse der Lage wissenschaftlicher Hilfskräfte an den Universitäten der Bundesrepublik, untersucht am Beispiel der Universität Göttingen, Stuttgart 1970.
- Vogelsang, H.: Schulmanagement durch Laien?, in: SM 1971/4, 86-92.

- Vogelsang, H.: (1974a): Ausbildung für die Schulverwaltung, in: Müller, H. (Hrsg.): Modernes Schulmanagement, Freiburg 1974, 46-69.
- ders. (1974b): Gutachtliche Stellungnahme zur Neuordnung der Schulverwaltung und -aufsicht, in: Bayerische Schule, 1974/1, 11-14.
- Vroom, V.H.: Work and motivation, New York 1964.
- ders.: Some personality determinants of the effects of participation, in: Fleishman, E.A. (Hrsg.): Studies of personnel and industrial psychology, Homewood 1967, 417-425.
- Wallace, D.: A case for - and against - mail questionnaires, in: POQ, 18, 1954, 40-52.
- Walton, J.: The theoretical study of educational administration, in: Harvard Educational Review, 25, 1955, 169-178.
- Walton, R.E., Dutton, J.M. und Cafferty, T.P.: Organizational context and interdepartmental conflict, in: ASQ, 14, 1969, 522-542.
- Wandt, E.: The measurement of teachers' attitudes toward groups contacted in the schools, in: Journal of Educational Research, 46, 1952, 113-122.
- Warner, L. und Defleur, M.: Attitude as an interactional concept: social constraint and social distance as intervening variables between attitudes and action, in: ASR, 34, 1969, 153-169.
- Warren, D.I.: Power, visibility, and conformity in formal organizations, in: ASR 33, 1968, 951-970.
- ders.: Some determinants of the teacher's role in influencing educational aspirations: A cross-cultural perspective, in: Sociology of Education, 41, 1968, 291-304.
- Washburne, C.: The teacher in the authority system, in: Journal of Educational Sociology 30, 1956/57, 390-394.
- Waters, J.P. und Waters, C.W.: An empirical test of five versions of the two-factor theory of job satisfaction, in: OBHP, 7, 1972, 18-24.
- Watson, G. (Hrsg.): Change in school systems, Cooperative project for educational development, Washington 1967.

- Weaver, R.B.: The superintendent in the social-studies program, in: School Review, 54, 1946, 90-93.
- Weber, C.A.: Personnel problems of school-administrators, New York usw. 1954.
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft, Köln usw. 1964.
- Weber, W.: Das Identifikationsphänomen und seine Bedeutung als Determinante menschlichen Verhaltens in Organisationen, Diss. Mannheim 1971.
- Weede, E.: Zur Methodik der kausalen Abhängigkeitsanalyse (Pfadanalyse) in der nichtexperimentellen Forschung, in: KzfSS, 22, 1970, 532-550.
- ders.: Zur Pfadanalyse, Neuere Entwicklung, Verbesserungen, Ergänzungen, in: KzfSS, 24, 1972, 101-117.
- Wehnes, F.-J.: Der Mensch in der schulischen Mitbestimmung, Eine Handreichung für Lehrer, Eltern, Schüler, Essen 1972 = Christliche Strukturen in der modernen Welt 7.
- Weiss, J.: Wissen und Autonomie des Lehrers, Überlegungen und Befragungsergebnisse zum Professionalisierungsproblem, Düsseldorf 1974.
- Weitz, J. und Nuckols, R.C.: The validity of direct and indirect questions in measuring job satisfaction, in: Pers. Psych., 6, 1953, 487-494.
- Wernimont, P.F.: A systems view of job satisfaction, in: J. of Appl. Psych. 1972, 56, 173-176.
- Westwood, L.J. (1971): Die Rolle des Lehrers I, II, in: Betzen, K. und Nipkow, K.E. (Hrsg.): a.a.O., 34-52; 53-80.
- Wheeler, G.E. (1969): The administration of the larger educational unit, in: Baron, G. und Taylor, W. (Hrsg.): a.a.O., 174-188.
- Wherry, R.P.: Factor analysis of morale data: Reliability and validity, in: Pers. Psych., 11, 1958, 78-98.
- White, L.D.: Administration as a profession, in: Annals of the American Academy of Political and Social Science, 189, 1937, 84-90.
- White, R.K. und Lippitt, R.O.: Autocracy and democracy: An experimental inquiry, New York 1960.
- Whitsett, D.A. und Winslow, E.K., An analysis of studies critical of the motivator-hygiene theory, in: Pers. Psych. 20, 1967, 391-415.

- Wicker, A.W.: Attitudes vs. actions: the relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects, in: Journal of Social Issues, 25, 1969, 41-48.
- Wilkenloh, F.: Verwaltungsführung im Wandel, Die Lehre vom Management und die Möglichkeiten für die öffentliche Verwaltung, Stuttgart 1972.
- Willis, R.H.: Conformity, independence and anticonformity, in: HR, 18, 1965, 373-388.
- Willower, D.J.: Leadership styles and leaders' perceptions of subordinates, in: Journal of Educational Sociology, 34, 1960/61, 58-64.
- Wilson, B.R.: The teacher's role - A sociological analysis, in: British Journal of Sociology, 13, 1962, 15-32.
- Winkler, G.: Zum Verwaltungsbegriff: Die Problematik eines positiv formulierten dreifachen Verwaltungsbegriffs, in: Österreichische Zeitschrift für öffentliches Recht, 9, 1958, 66-86.
- Wiseman, F.: Methodological bias in public opinion surveys, in: PQQ, 36, 1972, 105-108.
- Wispe, L.G. und Thayer, P.W.: Role ambiguity and anxiety in an occupational group, in: Journal of Social Psychology, 46, 1957, 41-48.
- Wittkämper, G.W. (1972): Über Systemforschung bei Regierungs- und Verwaltungssystemen, in: Krauch, H. (Hrsg.): a.a.O., 73-94.
- Wood, D.A. und LeBold, W.K., The multivariate nature of professional job satisfaction, in: Pers. Psych., 23, 1970, 173-189.
- Woodruff, A.D. und DiVesta, F.J.: The relationship between values, concepts and attitudes, in: Educ. Psych. Meas., 8, 1948, 645-659.
- Wrong, D.H.: The oversocialized conception of man in modern sociology, in: ASR, 26, 1961, 183-193.
- Wüstendörfer, W.: Die Diffusion von Neuerungen. Aspekte einer Adoptionstheorie und deren paradigmatische Überprüfung, Diss. Nürnberg 1974.
- Wunberg, G.: Autorität und Schule, Stuttgart usw. 1966.

- Wurzbacher, G.: Der soziologische Aspekt, in: Wurzbacher, G., Bolte, K.M., Klaus-Roeder, R. und Rendtorff, T.: Der Pfarrer in der modernen Gesellschaft, Soziologische Studien zur Berufssituation des evangelischen Pfarrers, Hamburg 1960, 7-17.
- ders.: Sozialisation - Enkulturation - Personalisation, in: ders. (Hrsg.): Sozialisation und Personalisation, Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation, 3. Aufl., Stuttgart 1974 = Der Mensch als soziales und personales Wesen 1, 1-36.
- Wynn, D.R. und Remer, R. W. de: Staff utilization, development, and evaluation, in: Review of Educational Research, 31, 1961, 393-405.
- Yauch, W.A.: Improving human relations in school administration, New York 1949.
- ders.: Resolving conflicts in supervision, in: Educational Leadership, 12, 1954/55, 265-268.
- Yinger, J.M: Toward a field theory of behavior, Personality and social structure, New York usw. 1965.
- Young, K.: Personality and problems of adjustment, New York 1947.
- Younglich, A.: Study on correlations between college teachers' and students' concepts of "ideal-student" and "ideal-teacher", in: Journal of Educational Research, 49, 1955/56, 59-64.
- Yukl, G.: Toward a behavioral theory of leadership, in: OBHP, 6, 1971, 414-440.
- Zald, M.N. (Hrsg.): Power in Organizations, Nashville 1969.
- Zalkind, S.S. und Costello, T. W.: Perception: Implications for administration, in: Leavitt, H.J. und Pondy, L.R. (Hrsg.): Readings in managerial psychology, Chicago, London 1964, 32 ff.
- Zeidler, K.: Rollenanalyse von Führungskräften der Wirtschaft, Eine empirische Untersuchung über die Erwartungen an die Merkmale und an das Verhalten von kaufmännischen Führungskräften der Wirtschaft, Diss. Nürnberg 1971.
- ders.: Anforderungen an kaufmännische Führungskräfte, Ergebnisse einer Rollenanalyse. Frankfurt 1972 = Führungskräfte und Führungsstrukturen in Wirtschaftsunternehmen 3.

- Zepf, G.: Kooperativer Führungsstil und Organisation. Zur Leistungsfähigkeit und organisatorischen Verwirklichung einer kooperativen Führung in Unternehmungen, Wiesbaden 1972.
- Ziegler, R.: Organisation, in: König, R. (Hrsg.): Soziologie, Fischer-Lexikon, Frankfurt 1967, 234-241.
- Zielinski, R.: Empirische Untersuchung konservativer und progressiver Junglehrer, in: Bildung und Erziehung, 26, 1973, 481-484.
- Zifreund, W.: Zur Problematik von Lehrertypologien und typisierenden pädagogischen Stillehrern, in: Zeitschrift für Pädagogik, 13, 1967, 116-134.
- Zimmer, H.: Self-acceptance and its relation to conflict, in: J. Consult. Psych., 48, 1950, 447-449.
- Zimmermann, K.A. und Lewton, E.: Teacher personality in school relationship, in: Educational Leadership, 8, 1951, 422-428.

ANHANG 1: Fragebogen

1. Schreiben des Landesverbandes der bayerischen Schulräte e.V.

Sehr geehrte Frau Kollegin!

Sehr geehrter Herr Kollege!

Herr Dieter Poschardt, Lehrer in Schwabach, schreibt eine Doktorarbeit, welche sich unter anderem mit dem Berufsbild und der Arbeitssituation des Schulrats befaßt.

In der Ausschußsitzung des Landesverbandes der bayerischen Schulräte am 2. April 1971 in Nürnberg wurde beschlossen, Sie, meine Damen und Herren, zu bitten, ihn bei der Fragebogenaktion zu unterstützen.

Dabei darf ich Sie auf folgendes hinweisen:

- a) Die Arbeit wird an einem Institut geschrieben, dessen Vorstand, Prof. Wurzbacher, größten Wert auf Objektivität und weitgehende Ideologiefreiheit legt. Die von ihm veröffentlichten Arbeiten sowie die des Instituts beweisen das.
- b) Die Arbeit will in erster Linie Daten erfassen und auswerten, die Manipulation der Befragten ist nicht gegeben.
- c) Veröffentlichungen jeder Art finden in keinem Fall ohne Wissen oder gegen den Willen des Schulräteverbandes statt.
- d) Die gewonnenen Daten stehen den Schulräten jederzeit zur Verfügung.
- e) Der Verfasser kennt als SL die derzeitige Situation der VS und der vorhandenen Probleme.
- f) Anonymität ist durch folgende Tatsachen weitgehend gesichert:
kein Name, kein Geschlecht, keine exakten Altersangaben, Rücksendung der gesammelten Fragebogen durch die Bezirksvorsitzenden.
- g) Die Befragung arbeitet mit keiner Zufallsauswahl, sondern befragt alle Schulräte Bayerns. Damit sollen mögliche Verzerrungen reduziert werden. Eine Gefahr der Verzerrung besteht nun darin, daß sich eine Anzahl von Schulräten nicht an der Befragung beteiligt und damit die Gültigkeit der gewonnenen Aussagen einschränkt.
- h) Die standardisierte Form der Befragung soll mögliche Fehlinterpretationen bei der Auswertung weitgehend ausschalten. Eine evtl. vermutete Gängelung ist dadurch nicht gegeben.

Abschließend darf ich feststellen, daß diese Arbeit bestimmt auch für uns als Standesorganisation wichtige Ergebnisse erbringen wird.

Mit besten Grüßen

bleibe ich

Ihr

gez. Dandorfer

2. Schreiben des Untersuchungsträgers

Institut für Soziologie
und Sozialanthropologie
der Universität
Erlangen-Nürnberg
Prof. Dr. G. Wurzbacher

D. Poschardt
8540 Schwabach
F-X-Schuster-Str. 12

Sehr geehrte Damen und Herren im Schulaufsichtsdienst!

Durch den beigelegten Brief des Herrn OSCHR Dandorfer, den er freundlicherweise schrieb, haben Sie schon Wesentliches über die Untersuchung erfahren. Ich darf mich hier bereits für Ihre Bereitschaft bedanken, an der Erhebung teilzunehmen.

Die Arbeit ist eine Feldstudie und kann deshalb nicht am Schreibtisch oder im Labor durchgeführt werden. Sie braucht als Grundlage Ihre Aussagen und Feststellungen: ohne diese muß sie scheitern. Die Arbeit versucht das zu realisieren, was von den Praktikern immer stärker von der Wissenschaft gefordert wird: Empirische Forschung als Grundlage und Kontrolle wissenschaftlicher Aussagen.

Oft wird bei solchen Untersuchungen bemängelt, daß man einen Fragebogen unter Zeitaufwand ausfülle, dann aber nie mehr etwas davon höre. Um dies zu vermeiden, versichere ich Ihnen, daß Sie alle von mir einen Kurzbericht über die gewonnenen Ergebnisse erhalten werden.

Sowohl aus diesem Grund wie an der Fragestellung werden Sie merken, daß wir Sie auf keinen Fall "hinters Licht führen" wollen. Bei Voruntersuchungen kam bereits der Vorwurf, der Fragebogen sei doch zu ehrlich und man wisse genau, was gefragt werde. Von der wissenschaftlichen Redlichkeit her scheint mir aber ein anderes Vorgehen nicht möglich.

Der Fragebogen wurde von mir in über dreijähriger Arbeit erstellt und ist in mehreren Voruntersuchungen erprobt und verbessert worden.

Die Schulkollegien als Befragtengruppe wurden deshalb gewählt, weil sie

- a) in den Entscheidungsprozessen des Volksschulbereichs Schlüsselpositionen einnehmen,
- b) als Berufsgruppe einen ganz spezifischen und eigenständigen Charakter besitzen.

Ein weiterer Grund ist darin zu sehen, daß Führungskräfte und ihre beruflichen Aktivitäten im Erziehungsbereich bisher in Deutschland noch kaum untersucht wurden. In der Wirtschaft sind solche Untersuchungen dagegen weitaus häufiger durchgeführt.

Nun zur Rücksendung:

Ich würde bis zum

1. Juni 1972

darum bitten.

Sie können die Briefe an die Herren Bezirksvorsitzenden des Schulräteverbandes senden, die sie dann an mich weiterleiten. Es ist natürlich auch möglich, direkt an mich zu senden.

Sollten Sie nicht bereit sein, an der Erhebung teilzunehmen, würden wir Sie ersuchen, den leeren Fragebogen mit einer Begründung Ihrer Ablehnung an uns zu senden. Es wäre für uns von Wichtigkeit.

Für Ihre Bemühungen nochmals herzlichen Dank!

Mit freundlichen Grüßen

gez. Poschardt

Nun zur Erhebung selbst:

Sie werden bemerken, daß wir die meisten Ihrer Antworten so erbitten, daß Sie dazu eine vorgegebene Skala benutzen. Dies ist für Sie oft unbefriedigend. Bei manchen Aussagen könnten Sie sicher sehr viel differenziertere Angaben machen. Dies ist aber aus folgenden Gründen nicht möglich:

- a) der Fragebogen würde "noch" umfangreicher
- b) die Einordnung Ihrer Aussagen in bestimmte Kategorien durch uns ließe zu viele Interpretationsfehler einfließen
- c) Ihre Angaben werden vom Fragebogen weg direkt auf Lochkarten übertragen und in einen Computer eingegeben (Rechenzentrum Erlangen).

Aus diesem Grunde bitten wir um Ihr Verständnis. Ihre Unzufriedenheit mit den Behauptungen können Sie ja jederzeit durch Ihre Festlegung auf der Skala ausdrücken.

Hier sei für diejenigen von Ihnen, die die Methode noch nicht kennen, ein kurzes Beispiel gegeben.

Jeweils oben auf dem Blatt ist eine Skala angegeben mit 4 oder 7 Skalenpunkten.

Meist sieht sie so aus:

(1) ---	(2) ----	(3) ----	(4) ----	(5) ----	(6) ----	(7) ----
sehr			unent-			sehr
starke			schie-			starke
Zustimmung			den			Ablehnung

Hinter jeder der folgenden Behauptungen ist eine Klammer, in die Sie nun die Zahl eintragen, die Ihrer Meinung am besten entspricht, z.B.

Mein Frühstück heute morgen war großartig. ()

Wenn Sie diesem Satz sehr stark zustimmen, setzen Sie eine (1) in die Klammer, also

Mein Frühstück heute morgen war großartig. (1)

War Ihr Frühstück nicht besonders, dann schreiben Sie eine (5) in die Klammer, d.h. Sie lehnen den Satz leicht ab.

War es aber ungenießbar, würde dies so aussehen:

Mein Frühstück heute morgen war großartig (7)

- - - - -

Hier noch ein Beispiel zum Selbstausfüllen:

Die Behauptung (statement) lautet:

Die Methode ist leicht verständlich. ()

Wir hoffen, Sie haben alle eine (1) in der Klammer.

Hier nun die Skala und die ersten Aussagen:

(1) ----	(2) ----	(3) ----	(4) ----	(5) ----	(6) ----	(7)
sehr starke Zustim- mung			unent- schie- den			sehr starke Ablehnung

1. In der Verwissenschaftlichung der meisten Lebensbereiche liegt die einzige Chance für eine Zukunft unserer Gesellschaft. ()
2. Die Erziehungswissenschaft wäre für den Praktiker sinnvoller, wenn sie ihre Normen und Postulate praxisnäher und situationsspezifischer formulieren würde. ()
3. Die Bildungswürdigkeit eines Stoffes muß der Erzieher unabhängig und frei selbst bestimmen können. ()
4. Die heute geforderte Rationalität in der Grundschule muß einen Verlust im musischen und emotionalen Bereich des Schüler mit sich bringen. ()
5. Die Demokratie als Staatsform wird ausgehöhlt, wenn sie nicht bis in die Schulen und Betriebe getragen wird. ()
6. Die Aufgaben und die Struktur des Schulwesens verbieten eine Übernahme von Mitbestimmungsmodellen von selbst. ()
7. Politische Entscheidungen müssen vom Interesse des ganzen Staatsvolkes getragen sein und dürfen nicht von einzelnen Interessengruppen bestimmt werden. ()
8. Die Erziehungswelt hat eigene Ziele und eigene Möglichkeiten zu ihrer Erreichung. Daraus ergibt sich ihre Autonomie. ()
9. Die Praxis muß Ausgangspunkt und Kontrollinstanz aller pädagogischen Theorie sein. ()
10. Die Frage nach Normen und Bildungsidealen ist für den Erziehungswissenschaftler wichtiger als die Untersuchung und Analyse pädagogischer Realität. ()
11. Unterrichten ist sehr viel Handwerk und Kunst. Durch wissenschaftliche Ausbildung ist es nur sehr bedingt und teilweise zu erlernen. ()
12. Bei der Lehrplanerstellung muß die Fachwissenschaft Priorität vor der Didaktik haben. ()
13. Schon der Sachunterricht der 1. Klasse muß eine eindeutige Beziehung zu den Wissenschaften besitzen, die er repräsentiert. ()
14. Pädagogisches Geschick ohne wissenschaftliche Ausbildung bringt nur Dilettanten hervor. ()
15. Die LBA's sind ein beredtes Beispiel dafür, daß hervorragender und effektiver Unterricht auch ohne große Wissenschaft gelingt. ()

(1) ----	(2) ----	(3) ----	(4) ----	(5) ----	(6) ----	(7) ----
sehr			unent-			sehr
starke			schle-			starke
Zustim-			den			Ablehnung
mung						

-
16. Demokratisierung im gesellschaftlichen Bereich muß beschränkt bleiben, weil sie das bestehende soziale Gefüge zu stark erschüttern würde. ()
 17. Hauptschüler sind zu verantwortungsbewußten Entscheidungen auch dann nicht in der Lage, wenn sie von der ersten Klasse an zielstrebig dazu erzogen würden. ()
 18. Mitbestimmung in der VS muß an der natur- und gesellschaftsgegebenen Ungleichheit von Lehrern und Schülern scheitern. ()
 19. Eine institutionalisierte Mitbestimmung bei Visitationen würde für viele meiner Lehrer gegenüber dem jetzigen System Nachteile bringen. ()
 20. Unsere Hauptschüler, die meist aus der Unterschicht stammen, brauchen eher eine starke, lenkende Hand als ein Sich-Selbst-Überlassen bei Entscheidungen ()
 21. Wirkliche Demokratie erweist sich daran, daß das politische Leben in geordneten Bahnen verläuft. ()
 22. Wer unsere gesellschaftlichen Gegebenheiten erfaßt, der sieht ein, daß die Forderung nach dem Schonraum der Schule auch heute noch berechtigt ist. ()
 23. Curriculare Lehrplantätigkeit wird da fragwürdig, wo die Autonomie des einzelnen Lehrers bedroht ist. ()
 24. Jede innere Anpassung an eine Maschine bedeutet Verlust an Menschsein, insbesondere an innerem Menschsein. ()
 25. Zunehmende technische Perfektion bedeutet auch Abnahme der Bedeutung des einzelnen. ()
 26. In Mammutschulen, wie sie z.B. Gesamtschulen darstellen, verkümmern 2 unerläßliche Voraussetzungen, nämlich das persönliche Lehrer-Schüler-Verhältnis und der Kontakt mit den Eltern. ()
 27. Wir werden die Demokratie verspielen, wenn wir sie auf die Politik und - vielleicht - die Wirtschaft beschränken. ()
 28. Die fachwissenschaftliche Ausbildung unserer jungen Lehrer an der PH ist für einen guten Unterricht unbedingt nötig. ()

(1) ----	(2) ----	(3) ----	(4) ----	(5) ----	(6) ----	(7)
sehr			unent-			sehr
starke			schie-			starke
Zustim-			den			Ablehnung
mung						

29. Wissenschaft und Rationalität müssen da ihr Ende haben, wo es um die Seele des Kindes geht. ()
30. Eine weitergehende Demokratisierung des Verhältnisses "Lehrer-Schulrat" würde an dem fixierten Rollenbild scheitern, das die Lehrerschaft von "dem Schulrat" besitzt. ()
31. Die Eigengesetzlichkeit pädagogischen Handelns rechtfertigt den Aufbau eines pädagogischen Schonraums für das Kind. ()
32. Die Technik besitzt ihre eigenen Gesetze, die den Gesetzen des organischen Lebens unvereinbar gegenübersteht. ()
33. Das jetzt bestehende Vertrauensverhältnis zwischen Schulleitung und Lehrern würde durch eine Mitbestimmung von Lehrvertretern bei Beurteilungen gestört. ()
34. Klassensprecher und Schülerrat haben auch in der VS ihren Platz. ()
35. Eine Gleichberechtigung fachwissenschaftlicher und päd.-didaktischer Argumente bei der Unterrichtsplanung ist für den Pädagogen nicht akzeptabel. ()
36. Demokratisierung scheitert an der Unfähigkeit und Unreife der Schüler, Entscheidungen verantwortlich zu fällen. ()
37. Die zunehmende Hereinnahme von Medien in den Unterricht bedeutet einen Verlust an Einfluß für die Lehrerpersönlichkeit. ()
38. Mitbestimmung in der Schulaufsicht würde für mich eine starke Verunsicherung meiner Position bedeuten. ()
39. Die Verwaltungsanforderungen in der VS sollten an den äußersten Rand des Schullebens gehören. ()
40. Ein Streik von Lehrkräften ist mir undenkbar. ()
41. Wenn ich jetzt 20 Jahre alt wäre und wählen könnte, würde ich wieder den Lehrerberuf ergreifen. ()
42. Die Fachaufsicht in der VS muß mit allen legalen Möglichkeiten verteidigt werden. ()
43. Eine Reduzierung oder Ausschaltung subjektiver und individueller Gesichtspunkte bei der Visitation würde für die Beurteilten inhumaner und härter sein als das bisherige Vorgehen. ()

(1) ----	(2) ----	(3) ----	(4) ----	(5) ----	(6) ----	(7)
sehr starke Zustim- mung			unent- schie- den			sehr starke Ablehnung

44. Das Erziehungsziel "verantwortlicher Staatsbürger" bleibt Illusion, weil Schüler zur Zeit in zu großer Abhängigkeit erzogen werden. ()
45. Die Kollegialbehörde ist ein Anachronismus und sollte rasch abgeschafft werden. ()
46. Juristische und verwaltungstechnische Aspekte müssen bei allen Fragen, die die VS betreffen, gleichrangig mit pädagogischen Argumenten behandelt werden. ()
47. In meiner jetzigen Tätigkeit bin ich mehr Verwaltungsfachmann als Erzieher. ()
48. Je größer Organisationen sind, desto mehr wird der einzelne zur Nummer und verliert an Individualität. ()
49. Die Mechanisierung des Unterrichts durch die verschiedenen Medien bedeutet Entpersonalisation und Kontaktverlust für den Schüler. ()
50. Auch bei voller Anerkennung des demokratischen Prinzips sollte daran festgehalten werden, daß das Verhältnis Lehrer-Schüler das einer klaren Unterordnung bleiben muß. ()
51. Was wir heute brauchen, ist eine Pädagogik ohne weltanschauliche Komponente. ()
52. Das Chaos an linksgesteuerten Universitätsinstituten ist ein beredtes Beispiel dafür, wohin Demokratisierung führen kann. ()
53. Erziehung kann nur von den weltanschaulich oder religiös Engagierten sinnvoll betrieben werden. ()
54. Für weite Bereiche meiner jetzigen Tätigkeit wurde ich unzureichend ausgebildet. ()

Dies wird mir insbesondere bei folgenden Bereichen deutlich:

.....

.....

.....

Bei der folgenden Skala geht es darum, festzustellen, wie sich Ihre Arbeitszeit auf Ihre verschiedenen Tätigkeiten aufteilt.

Es geht dabei um Ihre gesamte Arbeitszeit, nicht nur um die Dienstzeit von 42 Stunden.

Geben Sie an, wieviel % Ihrer Arbeitszeit ungefähr auf die einzelnen Tätigkeiten entfallen. Die Summe der 8 Tätigkeitsbereiche sollte annähernd 100 % betragen.

In %

1. Aufsichts- und Kontrollfunktionen

z.B. Visitationen (Zeitaufwand, als Visitationen noch nicht ausgesetzt waren), Beförderungen, Ernennungen, Lehrplan, Stundenplanüberwachung, Klassenbildung, Klassenbesetzung, Lehramtsprüfungen (prakt. u. mündl.)

2. Beratungsfunktion als päd. Fachmann

z.B. Beratungsbesuche, Teilnahme an AG's, Beratung bei beamtenrechtlichen, schulischen und organisatorischen Fragen

3. Fort- und Weiterbildung der Lehrer

z.B. Leitung und Organisation v. Lehrgängen, Referaten, Dienstbesprechungen, AG's

4. Vollzug des Schulpflichtgesetzes

Einfluß auf Schullaufbahn, Beurlaubungen, Sonderschuleinweisung, Gastschulverhältnisse

5. Schulorganisation und Schulaufwand

z.B. Gebietsreform, Bauvorhaben, Raumplanung, Sprengelbildung, Bereitstellung v. Sachbedarf, Schulbuslinien u.ä.

6. Öffentlichkeitsarbeit

z.B. Verhandeln mit Behörden, Kirchen, Eltern, Presse, politischen Vertretern der Kommunen, Repräsentation bei öffentlichen Anlässen

7. Leitung einer Verwaltungsbehörde

z.B. Geschäftsführung, Finanzen, Führung der Akten, Kommunikation mit OB oder Landrat ...

8. Eigene Fortbildung

Besuch von Lehrgängen und Kursen, Literaturstudium, Diskussion mit Experten, Teilnahme an Vorlesungen

9. Sonstiges (bitte selbst auführen)

Sie haben eben eine Darstellung der Realität gegeben, so wie Sie sie erfahren.

In der folgenden Skala bitten wir Sie nun, darzustellen, wie die Verteilung Ihrer Arbeitszeit aussehen sollte, wenn sie ideal konzipiert wäre. Es geht uns darum, festzustellen, wo Sie Ihr Schwergewicht haben möchten, d.h. wie Sie Ihre Arbeitszeit am liebsten einteilen würden.

Geben Sie an, wieviel % Ihrer Arbeitszeit ungefähr auf die einzelnen Tätigkeitsbereiche entfallen sollten.

in %

1. Aufsichts- und Kontrollfunktionen

z.B. Visitationen (Zeitaufwand, als Visitationen noch nicht ausgesetzt waren), Beförderungen, Ernennungen, Lehrplan, Stundenplanüberwachung, Klassenbildung, Klassenbesetzung, Lehramtsprüfungen (prakt. u. mündl.)

2. Beratungsfunktion als päd. Fachmann

z.B. Beratungsbesuche, Teilnahme an AG's, Beratung bei beamtenrechtlichen, schulischen und organisatorischen Fragen

3. Fort- und Weiterbildung der Lehrer

z.B. Leitung und Organisation v. Lehrgängen, Referaten, Dienstbesprechungen, AG's

4. Vollzug des Schulpflichtgesetzes

Einfluß auf Schullaufbahn, Beurlaubungen, Sonderschuleinweisung, Gastschulverhältnisse

5. Schulorganisation und Schulaufwand

z.B. Gedietsreform, Bauvorhaben, Raumplanung, Sprengelbildung, Bereitstellung v. Sachbedarf, Schulbuslinien u.ä.

6. Öffentlichkeitsarbeit

z.B. Verhandeln mit Behörden, Kirchen, Eltern, Presse, politischen Vertretern der Kommunen, Repräsentation bei öffentlichen Anlässen

7. Leitung einer Verwaltungsbehörde

z.B. Geschäftsführung, Finanzen, Führung der Akten, Kommunikation mit OB oder Landrat ...

8. Eigene Fortbildung

Besuch von Lehrgängen und Kursen, Literaturstudium, Diskussion mit Experten, Teilnahme an Vorlesungen

9. Sonstiges (bitte selbst aufführen)

Auch die Mengenlehre ist zur Zeit noch recht umstritten. Von irgendwelchen einheitlichen Einstellungen kann nicht die Rede sein. Deshalb unsere Frage:

Inwieweit sind die folgenden Merkmale bei der neuen Mengenlehre vorhanden?

Sie kennen jetzt schon das Vorgehen.

Hier wieder unsere Skala:

Das Merkmal ist

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
über-	sehr	stark	normal	gering	sehr	über-
mäßig	stark				gering	mäßig
stark						gering

gegeben.

abstrakt	()	wissenschaftlich aufbereitet	()
fachspezifisch	()	modernistisch	()
praxisnah	()	kindgemäß	()
didaktisch aufbereitet	()	unausgegoren	()
wirklichkeitsfremd	()	Überforderung der Schüler	()
konkretes Handeln möglich	()	Vereinbarkeit mit bis- herigem Rechenunterricht	()
ideologisch beeinflußt	()	lebensnotwendig	()
Überforderung der Lehrer	()	volksschulgemäß	()

Gerade an den Pädagogischen Hochschulen und in der Zeitschriftenliteratur ist noch immer oder schon wieder die Rede vom programmierten Unterricht.

Inwieweit sind die folgenden Merkmale bei der programmierten Unterweisung gegeben?

Hier wieder unsere Skala:

Das Merkmal ist

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
über-	sehr	stark	normal	gering	sehr	über-
mäßig	stark				gering	mäßig
stark						gering

gegeben.

Lerneffektivität	()	Gängelung des Lehrers	()
Drill	()	Erziehung zur Selbständigkeit	()
Verlust an Kreativität	()	tierpsychologisch orientiert	()
zu große Organisations-schwierigkeiten	()	begrenzte Verwendbarkeit	()
freudiges Lernen	()	objektivierte Leistungs-feststellung	()
Gängelung des Schülers	()	befreit Lehrer von Routineaufgaben	()
optimale Schüleraktivität	()	optimale Form der Individualisierung	()
hohe Anschaffungskosten	()	mangelnder Kontakt zu Lehrer und Mitschüler	()

Im folgenden werden verschiedene Merkmale und Charakteristika genannt, mit denen die Realitäten des bayerischen Volksschulsystems beschrieben werden könnten.

Sie sollen nun als langjähriger Kenner dieses Systems mit all seinen guten und weniger erfreulichen Seiten ein Urteil abgeben. Es geht uns hier darum, festzustellen, welche Strukturmerkmale für Sie bedeutsam sind.

Zur Beantwortung steht Ihnen die inzwischen ja sehr vertraute 7-teilige Skala zur Verfügung.

(1)	-----	(2)	-----	(3)	-----	(4)	-----	(5)	-----	(6)	-----	(7)
trifft						durch-						trifft
in höch-						schnitt-						überhaupt
stem						lich						nicht zu
Maße zu												

In welchem Grad trifft das Merkmal auf das bayerische Volksschulsystem zu?

effektiv	()	bürokratisch	()
liberal	()	flexibel	()
progressiv	()	pädagogisch-didaktisch	()
hierarchisch	()	orientiert	()
freiheitlich	()	konservativ	()
sachorientiert	()	neuerungsbereit	()
personorientiert	()	tolerant	()
stabil	()	demokratisch	()
		traditionsorientiert	()

Wir haben hier eine Reihe von Berufen aufgezählt. Geben Sie bitte durch die Ziffern 1, 2, 3, ... - 11 an, in welcher Rangfolge diese Berufe zu sehen sind, wenn Sie an deren Prestige denken.

(Es geht uns bei dieser Frage nicht um die Diskriminierung von Personen, die diese Berufe ausüben. Der menschliche Wert und der Wert jeder Arbeit stehen hier außerhalb jeglicher Diskussion.)

Nach Hinweisen bei der Voruntersuchung trennen wir zwischen dem Prestige eines Berufes in der Gesellschaft einerseits und dem Prestige dieses Berufes nach Ihrer persönlichen Einschätzung andererseits.

Bezeichnen Sie also in der ersten Spalte den Beruf mit (1), von dem Sie glauben, er besitze das höchste Prestige in der Gesellschaft. In der zweiten Spalte würden Sie den Beruf mit einer (1) versehen, der sich nach Ihrer persönlichen Meinung durch das höchste Prestige auszeichnet. Entsprechend bezeichnen Sie mit (11) den Beruf, der das relativ geringste Prestige in der Gesellschaft (= 1. Spalte) und bei Ihnen persönlich (= 2. Spalte) besitzt. Analog sind die anderen Berufe einzustufen.

" P r e s t i g e p l a t z "

	In der Gesellschaft	Ihrer persönlichen Meinung nach
EDV Systemanalytiker	()	()
Major	()	()
Pfarrer	()	()
Bundestagsabgeordneter	()	()
Arzt	()	()
Amtsgerichtsrat	()	()
Diplom-Ingenieur	()	()
Schulrat	()	()
Chefredakteur	()	()
Universitätsprofessor	()	()
Diplom-Kaufmann	()	()

Auch hier haben wir wieder Behauptungen und Aussagen gesammelt, die Sie sicher schon irgendwo gehört haben. Uns interessiert, inwieweit Sie diesen Aussagen zustimmen.

Sie haben hier nur eine 4-teilige Skala zur Verfügung. Hier kurz die Bedeutung der einzelnen Zahlen, die Sie evtl. in die einzelnen Klammern setzen.

(1)_____	(2)_____	(3)_____	(4)_____
ich stimme	ich stimme	ich lehne	ich lehne
stark zu	zu	ab	stark ab

Bitte, verwenden Sie in diesem Fall nur die Zahlen 1 - 4.

Hier nun die Sätze:

1. Ich ziehe den Praktiker jederzeit dem Theoretiker vor. ()
2. Wenn man damit beginnt, die Dinge sehr stark zu verändern, macht man sie gewöhnlich schlechter. ()
3. Der private Wohlstand sollte heute gegenüber den öffentlichen Investitionen zurückstehen. ()
4. Disziplin ist ein unabdingbares Element jeder Unterrichtsplanung. ()
5. Wenn unsere Gesellschaft überleben will, muß es eine Zuwendung zur Religion geben. ()
6. Es ist pädagogisch ohne Effektivität, ernste soziale Probleme mit Neuntklässlern zu diskutieren. ()
7. Wenn etwas erst nach längerem Zeitraum entsteht, steckt meist viel Weisheit und Klugheit im Ergebnis. ()
8. Was unser Land heute mehr als Gesetze und Programme braucht, sind einige mutige Politiker, denen man vertrauen kann. ()
9. Lehrer sollten Schüler zum Studium und zur Kritik am eigenen und an anderen Wirtschaftssystemen ermuntern. ()
10. Es ist richtig und nötig, daß die religiöse Unterweisung in den Volksschulen Pflicht ist. ()
11. Es gibt an unseren Universitäten zu viele Professoren, die in ihren politischen und sozialen Einstellungen radikal sind. ()

12. Es ist besser, bei dem zu bleiben, was man hat, als neue Dinge zu erproben, über die man nicht wirklich Bescheid weiß. ()
13. Kompromisse mit politischen Gegnern sind gefährlich, weil das zum Verrat der eigenen Sache führen kann. ()
14. Wir müssen die Arbeit unserer Väter respektieren und dürfen nicht glauben, wir wüßten alles besser. ()
15. Kinder sollten mehr Aufsicht und Disziplinierung erfahren als dies gewöhnlich der Fall ist. ()
16. Wissenschaft und Gesellschaftwären besser dran, wenn die Wissenschaftler nicht an der Politik teilnähmen. ()
17. Man sollte Kindern bei Lernprozessen mehr Freiheit gewähren als diesbisher der Fall ist. ()
18. Die Überlieferten Normen und Werte unserer Kultur sollten nicht ohne Kritik übernommen werden. ()
19. Sofortiger Gehorsam ist nicht immer wünschenswert. ()
20. Ich möchte wissen, daß etwas wirklich klappt, bevor ich bereit bin, mich dafür einzusetzen. ()
21. Von der ersten Klasse an müssen sich die Lehrer bei der Unterrichtung der Kinder nach dem Leistungsstand des Einzelnen richten. ()
22. Weisheit erreicht ein Mensch erst in späteren Lebensjahren. ()

Das Großraumschulamt ist auch zum jetzigen Zeitpunkt noch immer in der Diskussion, auch wenn bereits sehr vieles darüber festliegt. Im folgenden würden wir gerne Ihre Einstellungen im Vergleich mit dem bisherigen Kleinschulamt dazu erfahren. Gehen Sie bei der Beantwortung von den Informationen aus, die Sie derzeit über das neue Großschulamt besitzen.

Hier wieder die bereits bekannte Skala:

(1)———(2)———(3)———(4)———(5)———(6)———(7)
 trifft in durch- trifft über-
 höchstem schnittlich haupt nicht
 Maße zu zu

In welchem Grad treffen die aufgeführten Merkmale auf das Klein- bzw. Großschulamt zu?

	Kleinschulamt	Großschulamt
gutes Betriebsklima	()	()
effektiv	()	()
Flexibilität bei Entscheidungsprozessen	()	()
langer Instanzenweg	()	()
unklare Kompetenzverteilung	()	()
überschaubar	()	()
hohe Spezialisierung	()	()
unpersönlich	()	()
leistungsorientiert	()	()
Aufstiegsmöglichkeiten	()	()
Kooperationsmöglichkeit	()	()
hierarchische Struktur	()	()

Bei den folgenden Fragen kreuzen Sie bitte jeweils nur die für Sie zutreffenden Antworten an.

Wir benötigen diese Angaben, weil sie Grundlage für einige Hypothesen sind, die untersucht werden sollen.

Zu welcher der 3 Altersgruppen gehören Sie?

53 Jahre und jünger	54 - 57 Jahre	58 Jahre und älter	keine Angabe

Welches Bekenntnis haben Sie?

ev.-luth.	röm.-kath.	sonst.	keine Angabe

Welchem Lehrerverband gehören Sie an?

BLLV	EEG	GEW	KEG	keine Angabe

Sind Sie Heimatvertriebener?

Ja	Nein	keine Angabe

Wie lange sind Sie bereits in der Schulaufsicht tätig?

0-3 J.	4-6 J.	7-9 J.	10-12 J.	13-15 J.	ü. 15 J.	keine Angabe

Die folgende Frage wird in Deutschland und hier besonders bei Pädagogen nur ungern beantwortet.

Allerdings sind die Anhänger verschiedener Parteien sehr ungleich in dem Grad der Ablehnung von Auskünften.

So besteht sehr oft die Gefahr, daß die "schweigende Mehrheit" eine politische Zuordnung erfährt, die nicht der Realität entspricht.

Sollten Sie hier keine Antwort geben, so bedenken Sie das bitte!

Sind Sie Mitglied einer Partei?

Ja	Nein	keine Angabe

Wenn ja, welcher?

BP	CSU	DKP	FDP	NPD	SPD	keine Angabe

Ganz gleich, ob Sie Mitglied sind, welcher Partei würden Sie Ihre Stimme geben, wenn jetzt Landtagswahl wäre?

BP	CSU	DKP	FDP	NPD	SPD	keine Angabe

Bei der folgenden Frage interessiert uns, wie Ihr beruflicher Werdegang aussah innerhalb des Volksschulbereichs.

Kreuzen Sie bitte die Laufbahn an, die für Sie zutrifft:

Lehrer - Oberlehrer - Seminarleiter - Schulaufsicht

Lehrer - Oberlehrer - Rektor - Schulaufsicht

Lehrer - Oberlehrer - SL + Rektor - Schulaufsicht

Lehrer - Oberlehrer - Schulaufsicht

Welche Ausbildung erhielten Sie für den Lehrerberuf?

Seminar, LBA

Kurzausbildung nach 45

PH/Akademie

Universität

Bei dieser Frage geht es uns darum, festzustellen, zu welchen Berufen bevorzugt Beziehungen aufgenommen werden.

Nennen Sie bitte die Berufe Ihrer Freunde oder Bekannten. Zahl der Nennungen ist beliebig, Mehrfachnennungen sind möglich.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Im folgenden geht es um "Ihren" Schulaufsichtsbezirk.

Hier interessieren uns Daten, die evtl. Aufschluß über das Maß Ihrer Arbeitsbelastung geben können.

Sind weitere Schulräte im Amt, geben Sie bitte an, was anteilmäßig auf Sie entfällt.

Wieviele Lehrer haben Sie zur Zeit zu betreuen (incl. Fachlehrer aller Art)?

unter 100	101-120	121-140	141-160	161-180	181-200	201-220
221-240	241-260	über 260	keine Angabe			

Wieviele Klassen haben Sie im Schuljahr 1971/72 gebildet (incl. Sondersch.)?

unter 100	101-120	121-140	141-160	161-180	181-200	201-220
221-240	241-260	über 260	keine Angabe			

Wie sind Ihre Schulen gelegen?

Wieviele Schulen haben Sie insgesamt? _____

Wieviele sind einhäusig? _____
zweihäusig? _____
dreihäusig? _____
vierhäusig? _____
fünfhäusig? _____
sechshäusig? _____
siebenhäusig _____
und mehr _____

Wieviele Lehramtsprüfungen haben Sie 1971 und 1972 insgesamt mit abgenommen (in eig. und anderen Bez. zusammen)?

(Wenn Sie nur ein Jahr teilnahmen, dann die Zahl verdoppeln.)

0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	k.A.

Wenn Sie die Fülle Ihrer Arbeitsaufgaben durchgehen, welche fordert von Ihnen die meiste physische und psychische Kraft? Stellen Sie selbst eine Belasthierarchie her! Die Zahl der Nennungen ist beliebig.

- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 7. _____ |
| 2. _____ | 8. _____ |
| 3. _____ | 9. _____ |
| 4. _____ | 10. _____ |
| 5. _____ | 11. _____ |
| 6. _____ | 12. _____ |

Worin sehen Sie die Hauptprobleme der nächsten Zeit, wenn Sie an Ihren Aufsichtsbezirk denken?

Jeder von uns fühlt sich doch gelegentlich durch irgendwelche Dinge in seiner Arbeit belastet. Wir haben hier eine Liste mit solchen Belastungsfaktoren, die im Rahmen einer empirischen Untersuchung bereits Führungskräften der Wirtschaft vorgelegt wurde. Wir möchten nun wissen, ob bei Führungskräften im Erziehungswesen ähnliche Belastungen festzustellen sind.

Sie sollten mit Hilfe einer 5-teiligen Skala angeben, wie häufig die folgenden Belastungen in Ihrer jetzigen Position auftreten. Dabei bedeutet:

Es belastet mich

(1) _____	(2) _____	(3) _____	(4) _____	(5) _____
niemals	selten	manchmal	häufig	sehr häufig

Es belastet mich in meiner jetzigen Position

1. Das Gefühl, so viel Arbeit zu haben, daß sie an einem normalen Arbeitstag nicht zu schaffen ist. ()
2. Dinge entscheiden zu müssen, welche Leute unangenehm berühren, die ich persönlich kenne. ()
3. Das Gefühl, in meiner Position zu wenig Einfluß zu haben, um die übertragenen Aufgaben erfüllen zu können. ()
4. Im Unklaren darüber zu sein, welches die genauen Befugnisse meiner Position sind. ()
5. Das Gefühl, daß ich es nicht allen Leuten, die über mir stehen, recht machen kann. ()
6. Nicht zu wissen, was meine Mitarbeiter und Kollegen von mir erwarten. ()
7. Kaum mehr Möglichkeiten des Aufstiegs und Vorwärtkommens zu sehen. ()
8. Das Gefühl, oft mehr zu arbeiten, als der Gesundheit zuträglich ist. ()
9. Nicht zu wissen, was mein Vorgesetzter von mir denkt und wie er meine Arbeit bewertet. ()
10. Die Tatsache, daß ich Informationen nicht bekomme, die ich für meine Arbeit brauche. ()
11. Das Gefühl, mit Leuten zusammenzuarbeiten, die einen nicht mögen und akzeptieren. ()
12. Die Tatsache, daß pädagogische Entscheidungen von Nichtfachleuten getroffen werden. ()

13. Das Gefühl, daß mein Privat- oder Familienleben unter der Arbeit leidet. ()
14. Das Gefühl, daß unter der Menge der Arbeit, die ich zu tun habe, die Qualität der Ausführung leidet. ()
15. Das Gefühl, die Entscheidungen und Maßnahmen meiner Vorgesetzten, die mich betreffen, nicht beeinflussen zu können. ()
16. Das Gefühl, daß ich bestimmte Dinge wider besseres Wissen tun muß. ()
17. Die Vorstellung, daß ein anderer die Position bekommen könnte, für die eigentlich ich als nächster in Frage käme. ()
18. Die Vorstellung, daß das Kultusministerium die Aufgaben eines Schulamtleiters und damit die Bedeutung des Schulrates falsch einschätzt. ()
19. Das Gefühl, daß mein Vorwärtskommen nicht so ist, wie es sein könnte oder sollte. ()
20. Die Tatsache, daß der allgemein festzustellende Autoritätsschwund auch nicht vor dem Amt des Schulrates haltmacht. ()

Nun zu etwas anderem. Angenommen, Sie erteilen einem Lehrer nach einem ordentlichen Schulbesuch Vorschläge zur besseren Gestaltung des Unterrichts.

Aus welchem der angeführten Gründe wird der Großteil Ihrer Lehrer die Verbesserungen durchführen? Sie können bis zu drei Nennungen abgeben.

1. Der Lehrer schätzt mich wegen meiner persönlichen Eigenschaften und möchte meine Achtung und Anerkennung finden. ()
2. Der Lehrer respektiert meinen fachlichen Sachverstand und meine größere pädagogische Erfahrung. ()
3. Der Lehrer weiß, daß ich ihm nur behilflich bin, wenn er mit mir zusammenarbeitet. ()
4. Der Lehrer weiß, daß ich Druck ausüben oder sogar Strafen verhängen kann, wenn er nicht zur Zusammenarbeit bereit ist. ()
5. Ich habe aufgrund meiner Position als Schulrat das legitime Recht, die Ausführung meiner Anweisungen zu erwarten. ()

Wenn Sie sich über neue Dinge in Ihrem Beruf, ganz gleich welcher Art, informieren, wodurch geschieht dies hauptsächlich?

Wir haben Ihnen hier eine Anzahl möglicher Informationsmöglichkeiten angedeutet.

Bringen Sie diese in eine Rangordnung.

Mit (1) bezeichnen Sie die Quelle, aus der Sie am häufigsten und effektivsten neue Informationen erhalten.

Mit (8) bezeichnen Sie die Quelle, aus der Sie am seltensten und am wenigsten effektiv Informationen erhalten.

Arbeitsgruppen im eigenen Schul- und Seminarbezirk	()
Studium von Büchern	()
Diskussionen und Gespräche	()
Teilnahme an Lehrgängen und Kursen	()
Vorbereitung eigener Referate	()
Zuhörer bei Fremdreferaten	()
Lesen von Fachzeitschriften	()
Sendungen verschiedener Medien	()

Hier geht es darum, festzustellen, wie zufrieden Sie mit Ihrem Beruf sind.

Verwenden Sie bitte dazu folgende Skala:

(1) —————	(2) —————	(3) —————	(4)
sehr zu- frieden	halbwegs zufrieden	leicht un- zufrieden	sehr un- zufrieden

1. Sind Sie mit dem Maß an Autorität zufrieden, das man Ihnen zur Ausübung Ihres Berufes zugesteht? ()
2. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Beruf als Schulrat, wenn Sie ihn mit ähnlichen Führungspositionen in der Wirtschaft oder in der Verwaltung vergleichen? ()
3. Sind Sie mit den Fortschritten zufrieden, die Sie im Hinblick auf Ihre gesteckten Berufsziele machen? ()
4. Sind Sie mit der Anerkennung zufrieden, den Ihr Beruf in der Öffentlichkeit findet? ()
5. Sind Sie mit Ihrem jetzigen Gehalt zufrieden? ()
6. Wie zufrieden sind Sie mit dem Interesse, das Ihre Gemeinde(n) für Schulfragen zeigen? ()
7. Wie zufrieden sind Sie mit der Freizeit, die Ihnen Ihr Beruf läßt? ()
8. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Beruf, wenn Sie ihn heute mit Ihren Erwartungen bei Amtsübernahme vergleichen? ()
9. Wie zufrieden sind Sie im Hinblick auf Ihre berufliche Karriere? ()

Hier wollen wir Sie bitten, sich selbst in etwa einzuschätzen.

Die Frage lautet:

In welchem Maße besitzen Sie in Ihrer Berufsarbeit die folgenden Merkmale?

Dazu die Skala:

(1)-----	(2)-----	(3)-----	(4)-----	(5)-----	(6)-----	(7)
in höch-			durch-			über-
stem			schnitt-			haupt
Maße			lich			nicht

Effektivität	()	Bürokratische Eigen-	()
		schaften	
Libérale Einstellung	()	Flexibilität	()
Progressivität	()	Päd.-did. Orientierung	()
Hierarchisches Denken	()	Konservative Einstel-	()
		lung	
Freiheitliches Denken	()	Neuerungsbereitschaft	()
Sachorientiertheit	()	Toleranz	()
Personorientiertheit	()	Demokratische Einstel-	()
Stabilität	()	lungen	
		Orientierung an Tra-	()
		dition	

Nun haben wir an Sie eine Frage, über die Sie möglicherweise etwas erbozt sind.

Wir wollen Sie nämlich fragen, wie Sie selbst Ihr Informationsniveau zu bestimmten, allgemein wenig bekannten Dingen einschätzen.

Sie können uns dabei a) die Antwort verweigern, b) falsche Auskunft geben (eine Nachprüfung ist nicht möglich), oder aber c) die richtige Auskunft geben.

Wir wollen Sie hier nicht überprüfen, sondern nur sehen, wieviel Zeit Ihnen für die Beschäftigung mit derartigen Fragen bleibt.

Stellen Sie sich vor, Sie sollten über jedes der folgenden Themen 5 - 10 Minuten frei reden.

Wie würden Sie dann jetzt Ihr Informationsniveau einschätzen?

(1)———(2)———(3)———(4)———(5)———(6)———(7)

hervor- ragend infor- miert	zufrieden- stellend informiert	äußerst schlecht informiert
--------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------

Reisekostengesetz	()	Moderner Schulhausbau	()
Gesamtschulplanung	()	Sittlichkeitsunterricht	()
Allg. Dienstordnung	()	Schulverbände nach d. Gebietsreform	()
Mikro-Teaching	()	Institutslösung 2. Phase	()
Progr. Unterricht	()	Multi-Media-Verbund	()
Restriktiver Code	()	kompensatorische Erziehung	()
Mengenlehre	()	Closed-Circuit-Television	()
Sprachlaborarbeit	()	Lehrplan f. Sozialgeographie in der HS	()
Team-Teaching	()	Orientierungsstufe	()

Bei dieser Frage geht es uns darum, festzustellen, wie sich deutsche Lehrer den idealen, guten Lehrer vorstellen im Vergleich zu amerikanischen. Deshalb haben wir die Skala aus der amerikanischen Literatur übernommen.

Die Frage lautet:

Für wie wichtig halten Sie diese Eigenschaft für einen guten Lehrer?

Sie haben wieder eine 7-teilige Skala zur Verfügung:

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
äußerst wichtig			durchschnitt- liche Bedeu- tung			völlig un- wichtig

freundlich	()	liebenswürdig	()
zuverlässig	()	entschlossen	()
fleißig	()	religiös	()
einfallsreich	()	vernünftig	()
humorvoll	()	ausgeglichen	()
moralisch	()	progressiv	()
zuvorkommend	()	gesund	()
höflich	()	rege, munter	()
flexibel	()	zielbewußt	()
feinfühlig	()	sympathisch	()
tolerant	()	sorgfältig	()
aufgeschlossen	()	rücksichtsvoll	()
pünktlich	()	angenehm	()
vergnügt	()	einsichtig	()
warmherzig	()	originell	()
gewissenhaft	()	informiert	()
tüchtig	()	besonnen	()

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich darf mich für die große Mühe und die Arbeit, die Sie auf sich genommen haben, ganz herzlich bedanken. Sie dürfen mir glauben, daß ich Ihr Opfer an Zeit recht einzuschätzen weiß, nachdem ich Ihre Arbeitsbelastung kenne.

Es ist selbstverständlich, daß man in einer derartigen Erhebung nicht alle Problemkreise mit der nötigen Ausführlichkeit behandeln kann. Deshalb bin ich für jeden Kommentar und für alle weiteren Anregungen, auch wenn sie über die hier angeschnittenen Probleme hinausgehen, sehr dankbar.

Platz hierzu ist ja vorhanden!

3. Fragebogen für Studenten und Junglehrer.

Institut für Soziologie
und Sozialanthropologie
an der Universität
Erlangen-Nürnberg

H. Stegmann
Eckenstraße 58
8500 Nürnberg

Vorstand: Prof. Dr. G. Wurzbacher

Sehr geehrte Damen und Herren!

Wir hoffen, Sie reagieren nicht verärgert, wenn Sie "schon wieder" mit einem Fragebogen "bombardiert" werden. Da in der vorliegenden Untersuchung jedoch Ihre ureigensten Belange berührt werden, sind wir der Überzeugung, daß Sie uns ein paar Minuten Ihrer Zeit zur Verfügung stellen. Für Ihre Bemühungen möchten wir Ihnen schon im voraus danken.

Nun einige Worte zur Untersuchung selbst, damit Sie von unseren Absichten unterrichtet sind. Mit dieser vergleichenden Studie, in deren Rahmen wir uns an PII-Studenten und Junglehrer wenden, wollen wir Informationen über unsere Volksschulen sowie über den Beruf des Volksschullehrers sammeln. Primär interessieren uns dabei Ihre Einstellungen zum Volksschulsystem im Zusammenhang mit möglichen beruflichen Aspekten.

Wir bitten Sie, die Fragen möglichst spontan zu beantworten. Überlegen Sie nicht zu lange, aber kreuzen Sie die einzelnen Fragen nicht willkürlich an. Falls Sie der Meinung sind, daß die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten Ihre Auffassung nicht voll abdecken, so markieren Sie bitte diejenige Antwort, die Ihnen am nächstliegenden erscheint.

Mit freundlichen Grüßen
gez. Heinz Stegmann

Die Seiten IV, XI, XII, XIII, XV, XVI, XVIII, XXIV, XXV, XXVIII, XXX, XXI, XXXI des Fragebogens für die Schulräte wurden unverändert übernommen. Zusätzlich sind die folgenden Fragen gestellt worden:

Skala zum Berufsverständnis (1 = sehr starke Zustimmung
7 = sehr starke Ablehnung).

1. Ein Streik von Lehrkräften ist für mich undenkbar. ()
2. Die Bezahlung des Volksschullehrers entspricht nicht der Leistung, die er für die Allgemeinheit bringt. ()
3. In meiner jetzigen Tätigkeit bin ich allzu häufig mehr Verwaltungsbeamter als Erzieher. ()
4. Der "Dienst nach Vorschrift", wie er von den Fluglotsen praktiziert wird, ist auf das Erziehungswesen nicht übertragbar. ()
5. Bei den meisten Menschen genießen die Lehrer nicht das Ansehen, das sie verdienen. ()
6. Die Besetzung von Rektoren- bzw. Schulratstellen sollte mehr als bisher von pädagogisch-fachlichen als von Verwaltungsqualifikationen abhängig gemacht werden. ()
7. Für weite Bereiche meiner jetzigen Tätigkeit wurde ich unzureichend ausgebildet. ()
8. Ein Schulrat sollte nicht so viel kontrollieren und beaufsichtigen, sondern mehr beraten. ()
9. Beamtenstatus und Arbeitskampfmaßnahmen sind unter bestimmten Voraussetzungen durchaus vereinbar. ()
10. Die Lehrer sollten von den vielen schulischen Nebenarbeiten entlastet werden, um mehr Zeit zur Weiterbildung und zu wissenschaftlicher Tätigkeit (Veröffentlichungen) zu haben. ()
11. Die Leute betrachten den Lehrer im allgemeinen mit mehr Vorurteilen als andere Berufe gleicher sozialer Stellung. ()
12. Wenn ich jetzt zwanzig Jahre alt wäre und wählen könnte, würde ich wieder den Lehrerberuf ergreifen. ()
13. Bei Diskussionen mit meinen Vorgesetzten treten häufig Meinungsverschiedenheiten auf. ()
14. Volksschullehrer sollten im wissenschaftlichen Niveau der Ausbildung den Studienräten angeglichen werden. ()

Nun zu etwas anderem. Sie werden sicherlich in regelmäßigen Abständen von Ihren Vorgesetzten visitiert. Es ist anzunehmen, daß man Ihnen dabei Vorschläge zur besseren Gestaltung des Unterrichts unterbreitet. Häufig wird Ihnen dieser "Vorschlag" als Anweisung erscheinen bzw. von Ihren Vorgesetzten auch als solche gemeint sein.

Kommen Sie in der Regel einem solchen Vorschlag - oder "versteckten Anweisung" - Ihres Vorgesetzten nach?

Ja

Nein

Wenn ja, aus welchem der angeführten Gründe werden Sie dem Rat-schlag bzw. der Anweisung folgen? (Sie können bis zu drei Begrün-dungen ankreuzen)

1. Sie schätzen Ihren Vorgesetzten wegen seiner persönlichen Eigenschaften und möchten seine Achtung und Anerkennung finden. ()
2. Sie respektieren den fachlichen Sachverstand und die größere pädagogische Erfahrung des Vorgesetzten. ()
3. Sie wissen, daß Sie die Unterstützung des Vorgesetzten nur dann erwarten können, wenn Sie mit ihm zusammenarbeiten. ()
4. Sie wissen, daß der Vorgesetzte Druck ausüben kann oder in der Lage ist, Strafen zu verhängen, wenn Sie nicht zur Zusammenarbeit bereit sind. ()
5. Der Vorgesetzte hat aufgrund seiner Position das legitime Recht, die Ausführung seiner Anweisungen zu erwarten. ()

Im folgenden geht es darum, festzustellen, wie zufrieden Sie mit Ihrem Beruf sind.

Verwenden Sie bitte dazu folgende Skala:

(1)----- (2)----- (3)----- (4)

sehr zu- frieden	halbwegs zufrieden	leicht un- zufrieden	sehr un- zufrieden
---------------------	-----------------------	-------------------------	-----------------------

1. Sind Sie mit dem Maß an Autorität zufrieden, das man Ihnen zur Ausübung Ihres Berufes zugesteht? ()
2. Sind Sie mit der Anerkennung zufrieden, den Ihr Beruf in der Öffentlichkeit findet? ()
3. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Beruf, wenn Sie ihn heute mit Ihren Erwartungen zu Beginn vergleichen? ()
4. Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Beruf im Vergleich zu ähnlichen Führungspositionen in der Wirtschaft? ()

Spannungen am Arbeitsplatz resultieren häufig aus dem Verhältnis von Vorgesetzten und Untergebenen. Wir möchten daher gerne von Ihnen wissen, wie ein Vorgesetzter aussehen müßte, unter dem Sie gerne arbeiten würden.

Die Frage lautet daher:

In welchem Maße müßte ein für Sie "idealer" Vorgesetzter die folgenden Eigenschaften besitzen?

Zur Beantwortung steht Ihnen die inzwischen sicherlich vertraute 7-teilige Skala zur Verfügung.

(1)----- (2)----- (3)----- (4)----- (5)----- (6)----- (7)
in höch-
stem Maße
durch-
schnittlich
überhaupt
nicht

effektiv	()	bürokratisch	()
liberal	()	flexibel	()
progressiv	()	pädagogisch-didaktisch orientiert	()
hierarchisch	()	konservativ	()
freiheitlich	()	neuerungsbereit	()
sachorientiert	()	tolerant	()
personorientiert	()	demokratisch	()
stabil	()	traditionsorientiert	()

Zum Abschluß möchte ich Sie um einige Angaben zu Ihrer Person bitten.

Geburtsjahr:

1	9		
---	---	--	--

Geschlecht: männlich

--

weiblich

--

Familienstand: ledig

--

verheiratet

--

verwitwet

--

geschieden

--

Beruf des Vaters:

Konfession:

ev.-luth.	röm-kath.	sonst.	keine Angabe
-----------	-----------	--------	--------------

Welchem Lehrerverband gehören Sie an?

BLV	EPG	GEW	KEG	keine Angabe

Die folgenden Fragen zum politischen Standpunkt werden in Deutschland und hier besonders bei Lehrern nur ungern beantwortet. Allerdings sind die Anhänger verschiedener Parteien sehr ungleich in dem Grad der Ablehnung von Auskünften.

So besteht sehr oft die Gefahr, daß die "schweigende Mehrheit" eine politische Zuordnung erfährt, die nicht der Realität entspricht.

Sollten Sie hier keine Antwort geben, so bedenken Sie das bitte!

Sind Sie Mitglied einer Partei?

Ja	Nein	keine Angabe
----	------	--------------

Wenn ja, welcher?

BP	CSU	DKP	FDP	NPD	SPD	keine Angabe

Ganz gleich, ob Sie Mitglied sind, welcher Partei würden Sie Ihre Stimme geben, wenn jetzt Landtagswahl wäre?

BP	CSU	DKP	FDP	NPD	SPD	keine Angabe

Tabelle A.1: Beurteilung der Realitäten des bayerischen Volksschulsystems (= Ist-Wert) durch Schullehrer, Junglehrer und PH-Studenten¹⁾

Merkmal	Schullehrer		Junglehrer		PH-Studenten	
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
effektiv	3.30	.94	4.57	.88	4.44	.99
liberal	3.83	1.04	5.20	.97	5.01	1.12
progressiv	3.86	1.21	5.53	1.31	5.77	1.14
hierarchisch	3.71	1.23	2.17	1.63	2.66	1.33
freiheitlich	3.76	.98	4.86	1.12	4.82	1.13
sachorientiert	3.10	.91	3.87	.88	3.77	1.01
personorientiert	3.65	1.19	3.77	1.41	3.48	1.17
stabil	3.84	1.37	3.21	1.46	3.16	1.21
bürokratisch	3.72	1.30	1.71	1.18	1.91	.93
flexibel	4.03	1.14	5.46	1.00	5.38	.99
pädagogisch-didaktisch orientiert	2.84	1.02	4.03	.98	4.31	1.16
konservativ	3.81	1.24	2.77	1.55	2.67	1.56
neuerungsbereit	3.32	1.11	4.97	1.36	4.96	1.51
tolerant	3.21	1.09	5.01	.97	4.83	1.07
demokratisch	3.51	1.14	4.86	1.17	4.54	1.16
traditionsortientiert	3.44	1.23	2.70	1.29	2.48	1.17

vgl. ANHANG 1, XIII.

Tabelle A.2: Selbsteinschätzung von Schulräten, Junglehrern und PH-Studenten (= Ich-Werte)

Merkmal	Schulräte		Junglehrer		PH-Studenten	
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
effektiv	2.80	.84	3.78	.97	3.37	.95
liberal	2.41	.94	2.71	.91	2.59	.89
progressiv	2.92	.96	3.06	.98	3.19	1.18
hierarchisch	5.17	1.39	5.86	1.20	5.54	1.23
freiheitlich	2.44	.85	2.43	.99	2.37	.80
sachorientiert	2.21	.76	2.62	1.10	2.62	.91
personorientiert	3.42	1.39	4.04	1.67	3.64	1.55
stabil	3.02	1.00	3.87	1.00	3.77	1.10
bürokratisch	4.65	1.33	5.51	1.42	5.37	1.47
flexibel	2.64	.84	3.17	1.04	3.10	1.01
pädagogisch-didaktisch orientiert	2.21	.71	3.07	1.05	3.01	1.09
konservativ	4.61	1.37	5.26	1.33	5.39	1.27
neuerungsbereit	2.64	.83	2.54	.83	2.43	.75
tolerant	1.99	.72	2.28	.84	2.27	.87
demokratisch	2.24	.79	2.25	.85	2.28	.82
traditionsorientiert	3.97	1.22	5.25	1.23	5.44	1.20

(1 = Merkmal trifft in höchstem Maße zu 7 = das Merkmal trifft überhaupt nicht zu)

Tabelle A.3: Rollenselbstdeutung des Schulrats und Rollenerwartungen von Lehrern und Studenten

Merkmal	Ich-Wert Schulräte		Idealer Vorgesetzter			
	$\bar{x}$	s	Junglehrer		PH-Studenten	
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
effektiv	2.80	.84	2.10	1.22	2.53	1.10
liberal	2.41	.94	1.87	.90	1.99	.86
progressiv	2.92	.96	2.40	1.12	2.64	1.18
hierarchisch	5.17	1.39	6.38	.82	6.03	.95
freiheitlich	2.44	.85	2.03	.94	1.79	.77
sachorientiert	2.21	.76	1.81	.93	2.01	.98
personorientiert	3.42	1.39	4.23	2.18	4.23	1.82
stabil	3.02	1.00	3.30	1.25	3.48	1.21
bürokratisch	4.65	1.33	5.93	1.23	5.87	1.06
flexibel	2.64	.84	1.19	.85	1.93	.80
pädagogisch-didak- tisch orientiert	2.21	.71	1.81	.91	1.81	.85
konservativ	4.61	1.37	5.81	1.18	5.94	1.09
neuerungsbereit	2.64	.83	2.10	.79	1.86	.79
tolerant	1.99	.72	1.57	.72	1.52	.72
demokratisch	2.24	.79	1.55	.74	1.73	.83
traditionsorientiert	3.97	1.22	5.33	1.19	5.58	1.09

(1 = das Merkmal trifft in höchstem Maße zu 7 = das Merkmal trifft überhaupt nicht zu)

Tabelle A.4: Kleinschul- und Großschulamt in der Beurteilung der Schulräte nach bestimmten Merkmalen

Merkmal	Kleinschulamt		Großschulamt	
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
gutes Betriebsklima	2.13	1.19	3.81	1.12
effektiv	3.31	1.32	3.01	1.31
Flexibilität bei Entscheidungsprozessen	2.54	1.19	3.87	1.27
langer Instanzenweg	4.93	1.55	3.53	1.45
unklare Kompetenzverteilung	5.60	1.74	3.82	1.77
überschaubar	1.68	1.06	4.05	1.53
hohe Spezialisierung	5.31	1.28	2.45	1.12
unpersönlich	6.08	1.15	3.58	1.48
leistungsorientiert	3.09	1.33	2.63	1.03
Aufstiegsmöglichkeiten	4.84	1.33	3.55	1.39
Kooperationsmöglichkeiten	4.43	1.55	2.74	1.02
hierarchische Struktur	4.73	1.80	3.57	1.63

(1 = das Merkmal trifft in höchstem Maße zu 7 = das Merkmal trifft überhaupt nicht zu).

Tabelle 1.2: Faktorenanalyse der Belastungsskala¹⁾ bei Schulräten und bei Führungskräften der Wirtschaft²⁾
(5-Faktorenmodelle nach Varimaxrotation)

Item-Nr.	Faktorladung ³⁾									
	F 1		F 2		F 3		F 4		F 5	
	SR	FüWi	SR	FüWi	SR	FüWi	SR	FüWi	SR	FüWi
7	.85							.73		
19	.78							.72		
17	.56							.76		
13			-.82	.73						
1			-.77	.79						
8			-.75	.81						
14			-.57			.41				
18	.51		-.42							
12					-.70					
16					-.66	.67				
4		.71			-.59					
3		.67			-.57					
10		.61			-.57					
6							-.69		.79	
2					.76		-.67			
20							-.60			
11							-.58			.63
5									.70	.51
15		.42							.69	
9		.59							.63	

erklärte
Varianz
in v.H.

12.0 15.6 13.2 11.7 13.1 8.6 11.8 12.9 10.0 10.2

SR = Faktorladungen bei Schulräten;

FüWi = Faktorladungen bei Führungskräften der Wirtschaft;

Summe der erklärten Varianz bei 5 Faktoren: SR = 60.12 v.H.; FüWi = 59.0 v.H.;

1) vgl. ANHANG 1, XXIV f.

2) vgl. BLASCHKE (1972, 93).

3) Berücksichtigt sind nur die höchsten Faktorladungen pro Faktor und Item.

Tabelle A.6: Faktorenanalyse der Belastungsskala¹⁾ bei Schulräten und Junglehrern (5-Faktorenmodell nach Varimaxrotation)

Item-Nr.	Faktorladung ²⁾									
	F 1		F 2		F 3		F 4		F 5	
	SR	JL	SR	JL	SR	JL	SR	JL	SR	JL
7	.85					.65				
19	.78					.68				
17	.56					.69				
13			-.82							-.58
1			-.77							-.47
8			-.75							-.75
14			-.57							-.62
18	.79		-.42							
12				.68	-.70					
16				.75	-.66					
4	.61				-.59					
3					-.57					-.60
10	.40				-.57					
6	.68						-.69			
2							-.67			-.60
20							-.60	.66		
11						.66	-.58			
5	.70								.70	
15				.70					.69	
9								.72	.63	
erklärte Varianz										
in v.H.										
	12.0	14.5	13.2	11.5	13.1	11.4	11.8	8.8	10.0	13.1

SR = Faktorladungen bei Schulräten;
JL = Faktorladungen bei Junglehrern;

Summe der erklärten Varianz bei 5 Faktoren: SR = 60.12 v.H.;
JL = 59.37 v.H.;

1) vgl. ANHANG 1, XXIV f.

2) Berücksichtigt sind nur die höchsten Faktorladungen pro Faktor und Item.

Tabelle A.7: Durchschnittliche Faktorenwerte der Belastungsfaktoren nach Alter (Gruppenstärke in Klammern)

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
unter 53 Jahre (48):	-.21	-.15	.05	-.13	.08
54 - 57 Jahre (26):	.19	-.02	-.14	.10	.21
58 Jahre und älter (41):	.11	.19	.03	.21	-.25

Tabelle A.8: Durchschnittliche Faktorenwerte der Belastungsfaktoren nach Dienstalter (Gruppenstärke in Klammern)

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
bis 3 Jahre (32):	-.14	.16	.09	.02	.14
4 - 6 Jahre (19):	.18	.20	-.15	-.18	.11
7 - 9 Jahre (27):	-.08	-.37	-.16	.39	.07
über 10 Jahre (37):	.08	.02	.13	-.09	-.23

Tabelle A.9: Durchschnittliche Faktorenwerte der Belastungsfaktoren nach der Konfession (Gruppenstärke in Klammern)

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
ev.-luth. (33):	-.08	-.27	-.16	.25	.15
röm.-kath. (82):	.03	.11	.06	-.10	-.06

Tabelle A.10: Durchschnittliche Faktorenwerte der Belastungsfaktoren nach der Zahl der betreuten Lehrer (Gruppenstärke in Klammern)

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
unter 140 Lehrer (33)	-.12	.18	-.11	.20	.13
140 - 180 Lehrer (36)	.19	.01	.01	-.09	-.17
181 - 220 Lehrer (18)	.02	-.10	.20	-.11	.00
über 220 Lehrer (25)	-.16	-.18	-.02	-.05	-.06

Tabelle A.11: Durchschnittliche Faktorenwerte der Belastungsfaktoren nach der Zahl der abgenommenen Lehramtsprüfungen (LaPr)

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
unter 30 LaPr (20):	-.38	.00	.00	-.14	.29
31 - 40 LaPr (16):	-.23	.30	-.12	-.11	-.18
41 - 50 LaPr (19):	.32	.17	.65	-.06	.11
51 - 60 LaPr (24):	.31	-.05	-.09	.09	.03
61 - 70 LaPr (18):	.08	-.08	-.10	-.12	-.09
über 70 LaPr (18):	-.20	-.27	-.34	.29	-.20

Tabelle A.12: Durchschnittliche Faktorenwerte der Belastungsfaktoren nach dem Wahlverhalten

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
CSU (51)	-.19	.22	.11	-.18	.01
FDP (10)	.01	-.36	-.54	.41	-.15
SPD (27)	-.05	-.33	.20	.30	-.06
keine Angabe (26)	.43	.05	-.16	-.13	.11

Tabelle A.13: Korrelationsmatrix der neun Items der Zufriedenheitsskala und der Kriteriumsvariable

Item-Nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	1.00	.29	.26	.45	.13	.12	.05	.38	.44
2		1.00	.41	.39	.40	.21	.27	.49	.36
3			1.00	.37	.29	.14	.12	.52	.46
4				1.00	.34	.36	.09	.33	.41
5					1.00	.15	.26	.18	.39
6						1.00	.21	.24	.26
7							1.00	.37	.12
8								1.00	.44
9									1.00
Kriterium	.55	.12	.48	.42	.09	.20	.06	.15	.41

Tabelle A.14: Einfaktorielle Faktorenanalyse der Arbeitszufriedenheit

Item-Nr.	Faktorladung	h^2
8	.73	.54
9	.73	.53
2	.71	.50
4	.69	.47
3	.68	.46
1	.58	.34
5	.55	.31
6	.44	.19
7	.38	.15
erklärte Varianz	38.6 v.H.	

Tabelle A.15: Die Antwortreaktionen der Schulräte auf die Items der Zufriedenheitsskala im Vergleich zu anderen Gruppen (vgl. ANHANG I, XX VII)

Item-Nr.	Schulräte $\bar{x}$	"superintendents" ¹⁾ $\bar{x}$	Junglehrer ²⁾ $\bar{x}$
1	1,57	1,42	2,07 ³⁾
2	2,23	1,58	2,79 ³⁾
3	1,96	1,91	
4	2,02	1,77	2,49 ³⁾
5	2,57	2,16	
6	2,11	2,06	
7	3,04	2,17	
8	2,22	1,67	2,76 ³⁾
9	1,85	1,81	

(1 = sehr zufrieden 4 = sehr unzufrieden)

1) vgl. GROSS et al. (1958, 353).

2) eigene Befragung (n = 70).

3) $p < .01$ (im Vergleich zu den Schulräten).

Tabelle A.16: Die unzureichende Ausbildung für die jetzige Tätigkeit bei Schulräten und Junglehrern

	$\bar{x}$	s
Schulräte	3.44	1.59
Junglehrer ¹⁾	1.90	1.31
Signifikanz:	$p < .01$	

(1 = sehr starke Zustimmung

7 = sehr starke Ablehnung)

Tabelle A.17: Zweifaktorielle Faktorenanalyse der Arbeitszufriedenheit

Item-Nr.	Faktorladung		h^2
	Faktor 1	Faktor 2	
1	<u>.77</u>	-.03	.59
9	<u>.72</u>	.26	.59
4	<u>.71</u>	.22	.55
3	<u>.60</u>	.33	.47
7	-.18	<u>.85</u>	.75
2	.45	<u>.57</u>	.53
8	.50	<u>.56</u>	.55
5	.28	<u>.53</u>	.37
6	.22	<u>.43</u>	.23
erklärte Varianz	28.8 v.H.	22.7 v.H.	

Tabelle A.18: Durchschnittliche Faktorenwerte der Zufriedenheitsfaktoren nach Alter

	unter 53 Jahre	54-57 Jahre	über 58 Jahre
Statuszufriedenheit	-.13	.19	.03
Störfaktor	.14	-.28	-.10
n	48	26	41

Tabelle A.19: Durchschnittliche Faktorenwerte der Zufriedenheitsfaktoren und Dienstalster

	bis 3 Jahre	4-6 Jahre	7-9 Jahre	über 10 Jahre
Statuszufriedenheit	-.17	.37	.17	-.18
Störfaktor	.06	-.02	-.11	.06
n	32	19	27	37

Tabelle A.20: Durchschnittliche Faktorenwerte der Zufriedenheitsfaktoren nach Konfession

	ev.-luth.	röm.-kath.
Statuszufriedenheit	-.12	.05
Störfaktor	.05	-.02
n	33	82

Tabelle A.21: Durchschnittliche Faktorenwerte der Zufriedenheitsfaktoren nach der Zahl der betreuten Lehrer

	unter 140 Lehrer	140-180 Lehrer	181-220 Lehrer	über 220 Lehrer
Statuszufriedenheit	-.08	.18	.06	-.21
Störfaktor	-.12	.01	.15	.03
n	33	36	18	25

Tabelle A.22: Durchschnittliche Faktorenwerte der Zufriedenheitsfaktoren nach der Zahl der abgenommenen Lehramtsprüfungen (LaPr.).

	unter 30 LaPr	31-40 LaPr	41-50 LaPr	51-60 LaPr	61-70 LaPr	über 70 LaPr
Statuszufriedenheit	-.37	-.19	-.02	.14	.30	.13
Störfaktor	-.25	.18	-.36	.29	-.08	.23
n	20	16	19	24	18	18

Tabelle A.23: Durchschnittliche Faktorenwerte der Zufriedenheitsfaktoren nach dem Wahlverhalten

	CSU	FDP	SPD	keine Angabe
Statuszufriedenheit	-.06	.13	-.51	.59
Störfaktor	-.22	.17	.19	.13
n	51	10	27	26

ANHANG 3: Verzeichnis der benutzten Computerprogramme

Die Daten wurden im Rechenzentrum der Universität Erlangen-Nürnberg mit Hilfe folgender Programme ausgewertet:

Programmname	Rechenoperation	Quelle
BMDC 2	Kontingenztabellen	
HAUF	absolute und relative Häufigkeiten	Gebhardt, DRZ
PCA	Faktorenanalyse	Cooley und Lohnes (1971)
REGRAN	lineare multiple Regressionsanalyse	Veldmann (1967)
ROTOPILOT	schiefwinklige Faktorenanalyse	Überla (1971)
TESTAT	Item-Analyse	Veldmann (1967)

Die verwendeten Programme wurden von J. Bortz, J. Klapprott und W. Wüstendörfer auf die vorhandene Rechenanlage implementiert. Zusätzlich wurden vom Verfasser einige Unterprogramme zur Indexbildung erstellt.

Lebenslauf

Heinz Stegmann

8500 Nürnberg, Eckenstraße 58

Geburtstag:

15. Februar 1945

Geburtsort:

8741 Fladungen

Schulbildung:

1951 - 1956 Volksschule

1956 - 1965 Realgymnasium Bad Neustadt

Abitur

Bundeswehr:

1965 - 1967

Studium:

1967 - 1973 Studium am Wirtschafts-
und Sozialwissenschaftlichen Fach-
bereich der Universität Erlangen -
Nürnberg

1971 Diplom - Sozialwirt

1973 Diplom - Handelslehrer

Berufliche Tätigkeit:

1972 - 1976 wissenschaftlicher Mit-
arbeiter am Lehrstuhl für Soziologie
und Sozialanthropologie

Seit 1977 wissenschaftlicher Mitarbeiter
am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufs-
forschung der Bundesanstalt für Arbeit

